

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carla Patrícia Queirós Miranda

**Caçador de Sonhos: (des)construindo  
o caminho de uma futura profissional  
da Educação Básica**

Outubro de 2015



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Carla Patrícia Queirós Miranda

**Caçador de Sonhos: (des)construindo  
o caminho de uma futura profissional  
da Educação Básica**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho**



## **Declaração**

**Nome:** Carla Patrícia Queirós Miranda

**Número do Cartão de Cidadão:** 12316602

**Endereço eletrónico:** carla\_miranda\_21@hotmail.com

**Telefone:** 964974478

**Título do relatório:** Caçador de sonhos: (des)construindo o caminho de uma futura profissional da Educação Básica

**Orientador:** Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

**Ano de conclusão:** 2015

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de outubro de 2015

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Carla Patrícia Queirós Miranda)

*Não sou nada.*

*Nunca serei nada.*

*Não posso querer ser nada.*

*À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*

(Álvaro de Campos)



## **Agradecimentos**

Sem os outros não seria quem sou. A (des)construção deste caminho não teria sido possível sem esses *outros* que foram muitos, ao longo deste caminho. Com esses *outros* aprendi, através desses *outros* acedi a uma melhor compreensão de mim mesma e do meu percurso. Juntamente com *outros*, espero continuar a crescer e a contribuir com o bocadinho que me for possível.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, que estão comigo, desde sempre, neste caminho. Grata pelos ensinamentos, pela compreensão, pela inspiração e pelo apoio nesta jornada, quando nada a fazia antever.

Agradeço ao meu irmão, com quem pratiquei, era ele pequenino, as minhas representações de *ser professor*, sendo que, agora, é ele que me ensina a mim.

Agradeço à professora Leonor Cardoso, com quem aprendi estas letras, pelas boas lembranças que guardo da escola primária. Quando for grande, também quero ser assim.

Agradeço às minhas irmãs de viagem: Rita, Fátima, Ana, Helena. Grata pelo que construímos juntas, pelo tanto que aprendi, e aprendo, com cada uma. Sem vocês, as longas noites teriam sido intermináveis.

Grata aos meus amigos de jornada, que me acompanham nesta “viagem para casa”, no caminho de descoberta de quem eu sou.

Agradeço aos muitos professores que partilharam o seu conhecimento e, aos que, além disso, partilharam também o seu ser... pois, quem partilha o que sabe transmite conhecimento, quem partilha o que é, transmite sabedoria.

Agradeço à Doutora Lurdes Carvalho pelo desafio que me lançou ao propor-me este trabalho, pelo caminho que trilhou comigo, pela paciência, por ter respeitado o meu tempo, por não desistir de mim.

Uma palavra de agradecimento a todas as educadoras e professoras que me acolheram ao longo deste percurso, pelo muito que me ensinaram, pelo tanto de si que partilharam.

Por fim, um agradecimento muito especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de aprender. As vossas gargalhadas ecoarão para sempre dentro de mim.



## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o percurso realizado por mim durante os anos finais da formação, a partir de uma narrativa descritiva e reflexiva das aprendizagens e experiências que foram essenciais para a (des)construção da minha identidade enquanto futura profissional da Educação Básica. De facto, considera-se que a construção de uma narrativa permite mobilizar todo um manancial de saberes e competências adquiridos durante o percurso formativo, que, depois de passados pelos fios da reflexão, lançam um novo olhar sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Utilizou-se como desenho metodológico deste estudo a (auto)biografia narrativa por permitir a reconstrução das experiências formadoras inscritas na memória, ao mesmo tempo que possibilita a reflexão sobre elas desde uma perspetiva mais pessoal e integrada. Por isso, toda a narrativa está descrita na 1ª pessoa, como se da página de um diário se tratasse, assumindo-se, assim, o presente trabalho como uma conversa *de mim para mim* mesma na busca de significados e sentidos para este caminho.

A elaboração deste trabalho permitiu compreender a importância que a minha formação profissional teve na construção da aprendizagem, do conhecimento, da socialização e da identidade profissionais, no sentido de me tornar uma profissional reflexiva e autónoma nas minhas práticas.

**Palavras-chave:** Formação profissional, desenvolvimento profissional, aprendizagem profissional, socialização profissional, identidade profissional



## **Abstract**

The present investigation aims to think about the last years of the my professional training from a descriptive and reflective point of view. This narrative talks about the experiences that were essential for the (de)construction of my identity as a future teacher. The construction of a narrative allowed me to mobilize a wealth of knowledge and skills acquired during the training course, that gives me a new look about my Supervised Teaching Practice.

In this study was used, as project methodology, an (auto)biographical narrative approach in allow to reconstruct the training experiences inscribed in my memory. At the same time this approach gives me the possibility to think about my formative path from a more personal and integrated perspective. Therefore, the entire narrative is described in 1st person, like the page of a diary, a conversation from me to myself, in search of meanings and senses to this path.

This work made me understand the importance of my training in my professional development and in the construction of my professional knowledge and identity in order to become a more reflexive professional in my educational practices.

**Keywords:** Professional training, Professional development, Professional knowledge, Professional socialization, Professional identity





## Índice

RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	XIV
INTRODUÇÃO .....	3
<b>CAPÍTULO I – DA FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONSTRUINDO O CAMINHO .....</b>	<b>5</b>
1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEITO E ABORDAGENS.....	8
1.1. Componentes de formação.....	10
1.1. Objetivos da formação .....	11
2. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	12
2.1. Aprendizagem profissional.....	15
2.2. Conhecimento profissional.....	18
2.3. Socialização profissional .....	21
2.4. Identidade profissional .....	25
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>29</b>
3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO .....	31
3.1. Problema da investigação .....	31
3.2. Questão de investigação.....	32
3.3. Objetivos.....	32
4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	33
4.1. Método (Auto)biográfico-narrativo.....	33
5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	34
6. MODELO DE ANÁLISE DE DADOS .....	35
7. CONTEXTO E SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO .....	37
<b>CAPÍTULO III - CAÇADOR DE SONHOS: (DES)CONSTRUINDO O CAMINHO DE UMA FUTURA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>39</b>
<i>CAÇADOR DE SONHOS: RECOLHER APRENDIZAGENS E CONHECIMENTOS COM OUTROS NA</i>	
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	41
1. HISTÓRIA DE UMA PROFISSÃO ANUNCIADA .....	42
2. A FORMAÇÃO INICIAL: EM BUSCA DO CAMINHO.....	42
2.1. Os primeiros anos da licenciatura .....	42
2.2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: O LEVANTAR DO “VÉU” .....	45
2.2.1. PESI: A (in)consciência de ser educadora.....	46
2.2.1.1. O contexto educativo .....	46

2.2.1.2. Trabalho de projeto: “Como é que os nossos pais ouviam música antigamente?” .....	47
2.2.1.3. Conhecimentos mobilizados no decorrer da PESI .....	54
2.2.1.4. O que a PESI me proporcionou.....	57
2.2.2. PESII: a aprendizagem de ser professor .....	58
2.2.2.1. Contexto educativo.....	59
2.2.2.2. Projeto Curricular Integrado: “Vamos descobrir as palavras?” .....	59
3. ANÁLISE REFLEXIVA DO CAMINHO.....	65
3.1. Aprendizagens proporcionadas no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PESI e PESII) .....	65
3.2. A Socialização como dimensão facilitadora da aprendizagem profissional.....	65
3.3. A importância deste caminho para a construção da minha identidade profissional .....	68
3.4. O valor desta narrativa na (des)construção do meu caminho formativo .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>84</b>
ANEXO 1 – NOTÍCIA PUBLICADA NO CORREIO DO MINHO SOBRE O LANÇAMENTO DO LIVRO PALAVRAS (CON)SENTIDAS.....	85
ANEXO 2 – TRABALHO REALIZADO NO ÂMBITO DA UNIDADE CURRICULAR DE PEDAGOGIA DE INFÂNCIA (CD-ROM) .....	86
ANEXO 3 – TRABALHO REALIZADO NO ÂMBITO DA UNIDADE CURRICULAR DE CONTEXTOS EDUCATIVOS E PRÁTICA PROFISSIONAL (CD-ROM).....	87
ANEXO 4 – DOC. 1 A 26. REFERENTES ÀS REFLEXÕES SEMANAIS REALIZADAS NO DECORRER DA PESI E PESII (CD-ROM) .....	88
ANEXO 5 – “MANHÃS DA RCSL” – PROGRAMA DE RÁDIO REALIZADO NO ÂMBITO DO TRABALHO DE PROJETO “COMO É QUE OS NOSSOS PAIS OUVIAM MÚSICA ANTIGAMENTE?” (CD-ROM) .....	89

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1-</b> PESI - Seleção e organização da informação relativamente a cada dimensão, utilizando o MAXQDA 12 .....	36
<b>Figura 2 –</b> PESII - Seleção e organização da informação relativamente a cada dimensão, utilizando o MAXQDA 12 .....	37
<b>Figura 3 –</b> PESI -O Projeto em imagens (I) .....	53
<b>Figura 4 -</b> PESI - O projeto em imagens (II).....	54
<b>Figura 5 -</b> PESII - O Projeto em imagens .....	64

## **Índice de abreviaturas**

**1CEB** – 1º Ciclo do Ensino Básico

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PESI** – Prática de Ensino Supervisionada I

**PESII** – Prática de Ensino Supervisionada II

**Doc.** – Documento

**PCI** – Projeto Curricular Integrado

# **Introdução**



## Introdução

O presente trabalho constitui uma (auto)biografia-narrativa desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as vivências e as aprendizagens realizadas durante a Formação Inicial de Professores, materializadas e experienciadas na PES (I e II), já que esta se afigura como um “*espaço de experimentação e implicação profissional (...) onde o estudante tem a oportunidade de experimentar as aprendizagens, os conhecimentos e as relações interpessoais adquiridos na formação inicial*” (Tejada Fernández, Carvalho, & Bueno, 2014, p. 1285).

O desenvolvimento da prática pedagógica, num contexto educativo, permite ao futuro profissional da Educação Básica tomar contacto com uma realidade que, até então, só conhecia através dos teóricos, e das suas teorias, dos olhos e das experiências dos outros, que o formam, e das suas próprias conceções acerca do que “ser professor é”, adquiridas ao longo do percurso escolar e sustentadas naqueles que para nós foram as referências de “ser professor”.

Uma vez que o profissional de educação se (re)constrói constantemente, pois não deixa de aprender ao longo da vida (Alarcão & Roldão, 2008; Alonso, 1998; Silva, 2011), o caminho trilhado, também, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, constituiu, por si só, uma oportunidade única de autoconhecimento, de melhor compreensão do meu próprio processo educativo/formativo, bem como de desenvolvimento de competências essenciais à construção do professor investigador e reflexivo. Assim, esta narrativa reflexiva propõe-se a resgatar os retalhos de uma jornada, sem fim à vista, que começou a definir-se com a entrada no curso de Formação Inicial de Professores.

Deste modo, no primeiro capítulo, é apresentado um enquadramento teórico acerca de alguns aspetos relativos à formação inicial de professores e às componentes que organizam o currículo, para melhor se entender quais as competências que o futuro profissional deve desenvolver. Serão, ainda, abordados os conceitos de *Formação* e *Desenvolvimento profissionais*, através dos quais se desenvolvem e articulam as dimensões da *aprendizagem*, do *conhecimento*, da *socialização* e da *identidade profissionais*. Estas dimensões permitirão ao futuro profissional da educação básica compreender e refletir sobre a importância do percurso formativo na construção do seu *eu* profissional.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para dar resposta às questões e aos objetivos que orientaram este trabalho, apresentando-se o método (auto)biográfico-



narrativo como o mais apropriado, dada a natureza desta investigação. São também definidos os instrumentos de recolha e análise dos dados.

No terceiro capítulo, empreende-se um caminho de (des)construção das aprendizagens, das vivências, dos conhecimentos, que a formação inicial me proporcionou, através de uma narrativa de descoberta que é, tão só, uma conversa comigo mesma que me ajudará a atribuir significado a este caminho.

# **Capítulo I – Da Formação ao Desenvolvimento Profissional: construindo o caminho**



Todo o professor passou por uma aprendizagem da prática da docência ainda na condição de aluno. Ao longo do seu percurso formativo, que começou bem lá atrás, no seu “primeiro dia de escola”, este profissional, a quem chamam *professor*, contactou com inúmeros outros professores, observando maneiras de ensinar, rotinas, práticas, procedimentos, formas de estar e viver a docência.

Mais tarde, o futuro professor, inicia um percurso formal, numa instituição de formação de professores, onde estabelece o primeiro contacto com os saberes profissionais e a realidade educativa, onde assimila conhecimentos pedagógicos e começa por realizar as suas práticas de ensino (Marcelo Garcia, 1999), contactando com as dimensões constitutivas da profissão docente e com o referencial de competências profissionais que deverá desenvolver, dali para a frente, durante a formação e ao longo do exercício da profissão. É nesta etapa de passagem de aluno a professor que, muitas vezes, se tentam conjugar as representações pré-existentes da profissão com a realidade que se observa (Mesquita, 2011).

Com a entrada no 2º Ciclo de Formação (mestrado), estabelece um contacto mais profundo com os “bastidores” da profissão, através das diversas experiências proporcionadas pelas práticas pedagógicas nos contextos educativos, da orientação tutorial e da socialização profissional daí decorrentes. Nesta etapa, o estudante/futuro professor tem a oportunidade de articular a teoria, adquirida nas diferentes áreas curriculares (na universidade), com as exigências do contexto educativo onde se encontra, assumindo, progressivamente as competências profissionais e identitárias que lhe são exigidas. Ao colocar em prática os conhecimentos teóricos que vai adquirindo durante a formação, acede a um conjunto de vivências que, depois de passadas pelos “fios” da reflexão, permitem ao futuro professor “aprender com e através da experiência, valorizada e refletida, (...) aprender a aprender e continuar aprendendo” (Alonso, 2006, p. 3). Sendo que a formação inicial constitui a primeira etapa de um percurso de desenvolvimento profissional permanente (Roldão M. C., 2001), o professor continuará nesse caminho de (des)construção do que é ser professor.

Sendo este trabalho um caminho de (des)construção que incide no meu percurso formativo, apresento, ao longo deste capítulo, um breve enquadramento teórico acerca de alguns dos conceitos e dimensões necessários a um melhor entendimento do tema do presente relatório.

Assim, no primeiro ponto deste capítulo, proceder-se-á à alusão de alguns aspetos relativos à formação inicial de professores, de forma a melhor se compreender a importância

que esta detém na construção da identidade do profissional da Educação Básica e quais as competências que o futuro profissional deve desenvolver.

No segundo ponto, serão abordadas as quatro dimensões associadas à formação profissional que no seu conjunto constroem e sustentam um profissional competente, integrado e integrador, sendo elas a *aprendizagem, conhecimento, socialização e identidade profissionais*.

Todo este quadro teórico constitui os fios da teia do *caçador de sonhos*, através dos quais passarão as aprendizagens, as experiências formativas e as práticas, que contribuirão para a minha reflexão e crescimento profissional.

### **1. A Formação Inicial de Professores: conceito e abordagens**

A formação inicial de professores pode ser entendida como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela M. T., 2002, p. 18), constituindo uma das etapas do processo formativo, imprescindível no longo processo do *aprender a ensinar* (Alves F. C., 2001).

Sobre as metas e finalidades da formação inicial de professores, Garcia (1999) entende que o objetivo principal de qualquer programa de formação é o de ensinar a “competência de classe ou conhecimento do ofício” (p. 80), devendo a formação de professores contribuir para que estes futuros profissionais se “formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino.” (*ibidem*). O autor salienta também que “a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores” (p. 81).

Garcia (1999) faz referência a três áreas que devem ser desenvolvidas num programa de formação, são elas: conhecimentos (que inclui o saber pedagógico, o saber-fazer e o saber porquê), competências e atitudes. O autor também fala da necessidade de incluir, na formação de professores, “conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino” (p. 91), para que possam, assim, dar resposta a situações inesperadas e exigentes decorrentes da sua prática.

A componente prática é tida como uma das mais importantes na formação inicial de professores. Como refere Formosinho (2009), “a primeira etapa da formação prática é representada pelo desempenho do ofício de aluno” (p. 98), ou seja, a primeira representação de *ser professor*, vem de um tempo em que o futuro professor era aluno. A segunda etapa da

formação prática do professor “consiste na prática docente dos seus formadores”. De facto, o formando também aprende com as práticas de quem o forma, pelo que o formador possui um importante papel a desempenhar na formação. A última etapa de formação prática dos professores mencionada pelo autor é a prática pedagógica, definindo-a como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p.98).

O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007 com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), esclarece que a formação inicial “é a que confere qualificação profissional para a docência”, dotando os candidatos com as “competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base” para cumprirem as quatro dimensões do perfil de desempenho profissional: *a dimensão profissional e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.*

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) estabelece, nos seus artigos 33.º e 34.º, os princípios que devem guiar a formação inicial de educadores e professores do ensino básico, sendo os que mais se destacam: proporcionar os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base; conduzir a uma atitude simultaneamente crítica e atuante; preparar em termos de inovação e investigação capaz de conduzir a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

O enquadramento legislativo, acima apresentado, sublinha, pois, a importância da formação inicial de professores, tida como condição de entrada na profissão docente, de qualidade de desempenho docente e de formação ao longo da vida. Este enquadramento traduz, também, a preocupação de melhorar a aprendizagem proporcionada pela escola, já que “a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Portanto, que dimensões que componentes e dimensões devem ser considerados na formação inicial?

### 1.1. Componentes de formação

O artigo 14.º do Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007)<sup>1</sup> determina que os dois ciclos de estudos terão de incluir um conjunto seis componentes organizadoras do currículo, que, devidamente integradas, contribuirão para a aquisição de conhecimentos e capacidades necessárias ao exercício da atividade docente (licenciatura), bem como para o aprofundamento de competências profissionais específicas para a docência (mestrado). São elas:

- a) *Formação educacional geral*, relativa aos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação que são relevantes para o desempenho docente na sala de aula, no jardim de infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino;
- b) *Didáticas específicas*, relativa aos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências concernentes ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência;
- c) *Iniciação à prática profissional*, relativa à observação e colaboração em situações de educação e ensino e à prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional;
- d) *Formação cultural, social e ética*, relativa, nomeadamente, à sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, à preparação para as áreas curriculares não disciplinares e à reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente;
- e) *Formação em metodologias de investigação educacional*, relativa ao conhecimento dos princípios e métodos subjacentes a uma atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica;
- f) *Formação na área de docência*, relativa à formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas.

O mesmo Decreto-Lei destaca, também, a valorização que os cursos de nível superior, vocacionados para o ensino do 1.º CEB, devem dar ao conhecimento disciplinar, à fundamentação da prática profissional na investigação e, ainda, à iniciação a essa mesma prática numa estreita colaboração com a realidade de ensino, suportada na supervisão.

Neste sentido, Roldão (2001) defende que a formação inicial deve assentar num processo que medeie a componente teórica e a prática, que integre a personalidade do professor, a sua capacidade de reflexão e a consciencialização dos fatores que interagem com ele, tais como, o desenvolvimento dos alunos e a integração no meio onde trabalha. No entanto, tal como refere Alonso (2008), “se analisarmos (...) o sistema de formação de professores e a forma como esta se organiza nas instituições de formação, encontramos um desfasamento entre a teoria e a prática” (p. 166).

---

<sup>1</sup> Apesar de já ter sido revisto pelo Decreto-Lei 79/2014, de 14 de Maio, é considerado para efeitos deste trabalho, uma vez que a formação inicial da autora se pautou pelo modelo de formação consignado no Decreto-Lei n.º 43/2007.

A formação de educadores e professores deve, portanto, assumir-se como um intercâmbio de relações que se estabelecem entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação, aliadas à reflexão e investigação sobre as práticas. Só através da aquisição dos saberes e competências da profissão, se constrói um profissional capaz de dar resposta às situações decorrentes da sua ação adequando a teoria à prática, (trans)formando-se num professor consciente, integrado e integrador.

Quais são, então, os objetivos da formação deste profissional?

### **1.1. Objetivos da formação**

Tal como refere Campos (2002), a formação deve proporcionar aos futuros professores a “informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da profissão docente” (p. 18).

Assim, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Educação da Universidade do Minho elenca alguns objetivos gerais para a formação integral do educador de infância e do professor do 1CEB. São eles:

- a) promover o conhecimento das perspectivas teóricas relevantes para a compreensão dos fenómenos educativos no âmbito da Educação Básica;
- b) equacionar a problemática da infância na sociedade contemporânea integrando políticas educativas e políticas familiares e sociais;
- c) promover o conhecimento dos diferentes modelos curriculares e pedagógicos na educação básica (educação de infância e 1o Ciclo), tendo presente a investigação disponível;
- d) proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares pertinentes para o desempenho profissional, valorizando a sua relevância pessoal e social e as articulações interdisciplinares no âmbito das orientações curriculares da educação de infância e do currículo do 1o Ciclo;
- e) adoptar um posicionamento crítico face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas, de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos;
- f) proporcionar os instrumentos teóricos, técnicos e estratégicos para a construção de projectos curriculares e pedagógicos integrados e adequados aos contextos diversificados das escolas/jardins de infância e das turmas;
- g) propor estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, necessidades, etc.), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos;
- h) seleccionar metodologias e recursos diversificados e criativos na gestão dos processos de ensino e aprendizagem que permitam criar ambientes educativos de qualidade;
- i) utilizar diferentes modalidades de avaliação do ensino e da aprendizagem, com recurso a diversas estratégias e instrumentos, envolvendo os alunos na regulação sistemática do processo de aprender;



- j) adoptar formas de trabalho colaborativo, com outros professores, profissionais do apoio à criança e demais actores educativos, na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos educativos e curriculares adequados às necessidades dos contextos;
- k) preparar para a participação activa na construção e disseminação de projectos de inovação locais, nacionais e internacionais, que promovam a mudança das práticas educativas;
- l) preparar para a participação nas actividades de gestão e administração do centro/escola, procurando envolver as famílias e a comunidade;
- m) promover a articulação e continuidade educativa entre os dois níveis da educação básica (Educação de infância e 1o Ciclo do Ensino Básico) que configuram este perfil docente;
- n) preparar para intervir no debate público sobre as questões da educação básica, em espaços e modalidades diversificados;
- o) estimular o desenvolvimento de competências de aprendizagem, o espírito crítico e inventivo, a curiosidade intelectual, a abertura à diversidade, o trabalho colaborativo, numa perspectiva de formação permanente;
- p) estimular uma postura profissional capaz de equacionar e interpretar problemas culturais, sociais, económicos e políticos contemporâneos, manifestando abertura a diversas áreas do saber e construindo uma visão crítica do conhecimento e da realidade.

(in Dossier do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, p. 5)

## **2. Formação e desenvolvimento profissional**

A formação inicial detém um importante papel no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade, já que oferece uma oportunidade única de construir conhecimentos, de problematizar situações, de entrar em contacto com a realidade educativa, de uma forma apoiada e assistida, de refletir e questionar a prática, de redefinir as conceções acerca do que é *ser professor*.

No entanto, a formação profissional dos professores não se pode limitar à formação inicial, pelo que esta deve ser vivida como a primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser constantemente lapidado, renovado. Como refere Formosinho (2009), a formação inicial deve constituir a “etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (p. 147).

Ainda nesta perspetiva, Herdeiro e Silva (2008, citando Ponte, 2004) referem que

O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento (p. 2).

De facto, os conhecimentos proporcionados pela formação inicial constituem apenas o primeiro passo de um percurso formativo que é *para* e *a* vida, não garantindo, *a priori*, o sucesso do professor. Cabe a cada profissional procurar o seu caminho, descobrir-se para que possa desenvolver-se profissionalmente já que a “formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (Nóvoa, 1988, p. 120).

No entender de Silva (2002), o desenvolvimento profissional não se baseia apenas no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Desta forma, os professores

terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso da prática pedagógica e que, conseqüentemente, contribuem para a construção da identidade e para o desenvolvimento e realização profissionais (p. 132).

Neste sentido, a aprendizagem contínua dos professores depende, em grande medida de fortalecer a sua capacidade de desenvolvimento, instigando a sua capacidade para conduzir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências, construir as suas próprias teorias da prática (Flores, M. A. e Simão, A. M. , 2009).

A formação é importante neste processo de capacitação, pelo que, os currículos de formação de profissionais devem desenvolver a capacidade de refletir, pois só desta forma se garante a formação de um profissional reflexivo capaz de questionar as suas práticas. É, pois, necessário que os futuros profissionais desenvolvam “a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993, p. 17).

De acordo com Garcia (1999), o termo “desenvolvimento profissional” para além de deixar subentendida a ideia de evolução e continuidade, “pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (p. 137). Este conceito implica um processo menos individual e mais em contexto. A este respeito, Nóvoa (2002) sugere a “trilogia da formação contínua”: produzir a vida (dimensão pessoal), a profissão (dimensão profissional) e a escola (dimensão organizacional),

Formosinho (2009) faz a distinção entre formação contínua e desenvolvimento profissional, considerando-as como perspetivas diferentes da “educação permanente dos professores”. A formação contínua é entendida como um processo de ensino/formação,

enquanto que o desenvolvimento profissional é visto como um processo de aprendizagem/crescimento. Assim, Formosinho (2009) define desenvolvimento profissional

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p. 226)

Também Day (2001) entende que o conceito de desenvolvimento profissional abarca um contexto de aprendizagem mais vasto, no sentido do crescimento dos indivíduos e das instituições, concretizando-se tanto dentro como fora delas.

No entanto, “as ações profissionais de um professor não estão só determinadas pelo contexto organizativo atual, mas também por uma história de vida e experiências relatadas” (Kelchtermans, 1995, p. 203). Deste modo, o desenvolvimento profissional decorre nesse espaço-tempo entre a experiência vivida e a experiência refletida, conceptualizada e narrada, que tem como ponto de partida o próprio sujeito e o seu percurso de vida, o que permite um “trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, A., 1992, p. 5).

Quando falamos em formação e desenvolvimento profissional não podemos deixar de associar o desenvolvimento de competências. De facto, para lidar com os desafios o professor tem que saber mobilizar os conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante as situações com as quais se depara (Roldão M. C., 2003), ou seja, tem que desenvolver competências que lhe dar resposta às exigências da profissão. Schön (citado por Alarcão, 1996, p. 26) refere que a formação de profissionais deve ter na sua base uma estrutura curricular virada para a prática, com um forte teor reflexivo, que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição. Schön (1992) julga ser também fundamental uma prática profissional realizada em ambientes de formação que integrem ação e reflexão da ação, uma vez que estas constituem uma importante fonte de conhecimentos que se geram na própria ação.

Amiguiño (1998) também apela à “necessidade de gerar ambientes fortemente interactivos, desde o início da formação profissional” sendo que

a prática profissional é entendida como referência de fundo, espaço e tempo de produção de saberes e competências que justifica, legitima e doseia os saberes disciplinares a adquirir e que estabelece como principal finalidade ‘fazer dos futuros professores práticos reflexivos’ (Tardif *et*

al., 1998). (p. 40).

Para Tejada Fernández, Carvalho, e Bueno (2014, p. 1286), a prática constitui um marco de abertura à profissionalização. A formação profissional de professores, nos contextos de prática, compreende um conjunto de dimensões que juntas funcionam como pilares que sustentam a construção de um profissional competente. São essas quatro dimensões (aprendizagem, conhecimento, socialização e identidade profissional) que importa apresentar nos pontos seguintes.

## **2.1. Aprendizagem profissional**

A aprendizagem é inerente à condição humana. Todas as pessoas têm capacidade de aprender desde o nascimento até à morte (Alonso, 2006), aprimorando-se, adquirindo ou modificando conhecimentos, ganhando competências, desenvolvendo aptidões, construindo significados, quer seja por meio do estudo, da formação, da experiência, do raciocínio ou da observação.

Na formação profissional importa considerar as aprendizagens realizadas durante a formação inicial, mas também aquelas que realizou no exercício do ofício de aluno e na convivência com os professores e os seus diferentes modos de estar e viver a profissão docente.

A aprendizagem profissional de *ser professor* está relacionada com as experiências que vão sendo vivenciadas e a forma como são organizadas. Zabalza (2002) diz que o sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela. Só assim o professor se torna competente.

Então, é a partir da aprendizagem organizada e estruturada, ao longo do processo formativo, que o futuro profissional se (des)constrói partindo de inúmeras referências, tais como a história familiar, o trajeto pessoal, escolar, acadêmico, as vivências em contextos de trabalho, a inserção na cultura profissional, que, ao se cruzarem com as vivências e experiências, vão construindo a sua identidade que expressa através das atuações.

É no confronto com a prática que o futuro professor pode aplicar o que aprende, apropriando-se de saberes e adquirindo competências do *saber*, do *saber fazer*, do *saber ser* e do *saber estar*. Na verdade, “Para além do Práticum constituir um *espaço* de experimentação e implicação profissional é, simultaneamente, um *tempo* onde o estudante tem a oportunidade de experimentar as aprendizagens, os conhecimentos e as relações interpessoais adquiridos na

formação inicial” (Tejada Fernández, Carvalho, & Bueno, 2014, p. 1285).

Quando se fala de aprendizagem de uma atividade profissional, esta refere-se a um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela (Dubar 2004, citado por Dubar, 2012). No caso da aprendizagem de *ser professor*, isto torna-se ainda mais evidente, uma vez que este profissional é desafiado constantemente pela complexidade e mutabilidade dos contextos educativos, pelas mudanças nas esferas sociais, culturais, económicas e tecnológicas, não lhe bastando a aplicação da teoria aprendida ou a reprodução dos procedimentos e metodologias utilizadas em contextos anteriores.

Assim, o que aprendem os professores (em formação e exercício), como aprendem, com quem e em que contextos (Flores, M. A. e Simão, A. M. , 2009), são pontos de reflexão relevantes para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem profissional.

No quadro da dimensão “formação profissional”, Tejada Fernández, Carvalho e Bueno (2014) consideram como indicadores de aprendizagem profissional: a) a construção e apropriação de conhecimentos e saberes teóricos e práticos capazes de uma formação profissional integradora; b) os momentos e situações de aprendizagem originados em contexto de sala de aula (as crianças/alunos, os conteúdos, as metodologias, as propostas educativas); c) os momentos de tutoria; d) a avaliação pessoal; e) os portefólios (“carpetas”) de aprendizagem.

É a partir das oportunidades de aprendizagem, que a *pessoa* do professor vai desenvolvendo competências que serão essenciais à sua prática pedagógica futura e à formação da sua identidade profissional. *Aprende a aprender* e aprende a ensinar.

Assim, dada a importância da formação para a aprendizagem profissional do futuro professor, faz sentido a afirmação de Day (2001) que diz que “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p. 17). O sujeito é, então, determinante na construção da sua aprendizagem, devendo ativamente procurar os conhecimentos que melhor o servem, refletir sobre o seu próprio processo, num ciclo contínuo de melhoramento pessoal, profissional, social e cívico.

Para a aprendizagem acontecer, tem de haver motivação para aprender, por um lado, e um ambiente propício à aprendizagem, por outro. Perrenoud (2002, citado por Valente & Viana, 2009) afirma

[ser] importante criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, se decide, se comunica e se reage em uma sala

de aula. Também é preciso criar ambientes para o professor trabalhar sobre si mesmo, sobre os seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. (p. 7).

O momento da prática significa a oportunidade de realizar verdadeiras aprendizagens, aplicando saberes adquiridos, desenvolvendo outros que apenas estavam no papel, modelando e autorregulando a aprendizagem profissional. É a prática que proporciona o tempo para experimentar aprendizagens (saber-fazer), aplicar e desenvolver conhecimentos (saberes), estabelecer relações interpessoais (saber ser, saber estar e saber conviver) inerentes ao desenvolvimento profissional (Tejada, 2006), porque a aprendizagem profissional também se constrói através da partilha de saberes com os outros (pares, organizações educativas, comunidade, alunos), nas relações e interações que estabelecemos.

É na prática que se dá a “interconexão entre o mundo formativo e o mundo produtivo” (op. cit., p. 2), entre os conhecimentos teóricos e as exigências do contexto real. De facto, é durante o processo cíclico de observar, planificar, intervir (observar), avaliar/refletir, proporcionado pela prática, que o futuro professor lança mão a todo o seu círculo de saberes, a tudo o que coletou ao longo do seu percurso formativo e de vida; lança mão a tudo aquilo que é e lhe foi possível construir até então. Nesse momento, todo o seu *ser pessoa*, todo o seu *ser professor* está ali, naquele espaço formativo e de formação. Trata-se da aprendizagem em ação. O *ser* do professor começa por observar o contexto onde está inserido, uma vez que se trata da “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela A. , 1994, p. 29).

Após essa fase de observação, em que afere os interesses e as necessidades do grupo, planifica as atividades que produzirão as melhores experiências de aprendizagem. Ao realizar a intervenção com as atividades devidamente estruturadas e fundamentadas na teoria que aprendeu, observa e avalia as dinâmicas que proporcionou, o *feedback* que recebeu, no sentido de refletir sobre ele e perceber as mudanças que deverá empreender no sentido de melhorar a qualidade da sua ação e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

É a partir dessa reflexão sobre a ação que é construído um conhecimento profissional legítimo, conquistado, que leva o futuro professor a patamares mais elevados de aprendizagem profissional, pois tem origem numa atitude de questionamento permanente (de si e das suas práticas) em que a reflexão surge como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho, gerando novas questões (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30).

Assim, revela-se fundamental que a formação inicial de professores desenvolva

profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias para um ensino transformador (Valente & Viana, 2009, p. 5).

Isto porque refletir sobre a ação “implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, e não um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (Geraldi, 2003, citado por Valente & Viana, 2009, p.6). Neste sentido, “o professor deve estar apto para explorar e buscar meios para constante atualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente” (Valente & Viana, 2009, p. 7). Esta dinâmica proporcionada pela ação reflexiva permite que o futuro profissional, ao mesmo tempo que aprende, produza conhecimento a partir da sua ação, tornando-se um profissional reflexivo e inovador (Schön, 1992). Para Ceia (2010), é ao longo da prática pedagógica que se criam momentos de autorreflexividade crítica sobre o trabalho docente que é fundamental e difícil de alcançar em outras situações.

É, pois, neste movimento ininterrupto de fundamentação da prática através da teoria, reflexão sobre a prática e novo recurso à teoria, para reformular a prática e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, que se baseia a ação do professor.

A chave da aprendizagem profissional pode, assim, resumir-se a um constante *aprender a aprender*, aprender sobre o já aprendido que, depois de refletido gera novo conhecimento; um conhecimento que se constrói porque “os novos conhecimentos (...) não se memorizam, isto é, desenvolvem-se a partir da experiência previamente possuída” (Ausubel, 1978, citado por Ferreira & Santos, 2007, p. 23).

## **2.2. Conhecimento profissional**

Relacionada com a aprendizagem profissional, encontramos a dimensão do conhecimento. Tejada Fernández e Carvalho (2013) consideram como conhecimento profissional “conjunto de conocimientos, saberes de diferentes áreas científicas relacionado con la profesión docente, la acción educativa, el desarrollo del ser humano, la realidad social y cultural del contexto” (p. 1285).

Partindo-se desta afirmação, verifica-se que o domínio do conhecimento profissional docente deverá reunir os mais diversos conhecimentos, que deverão ser mobilizados e refletidos nas situações concretas de prática pedagógica.

Fernandes (1997, citado por Braga, 2001) refere que “o conhecimento do professor resulta, por um lado, de um processo aquisitivo (conhecimento sobre e para o ensino) e, por outro, de um discurso sobre a prática ou modo de ação (conhecimento prático dos professores)” (p. 61).

O professor deve, portanto, “ser capaz de transformar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por um saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão M. , 2007, p. 4).

Assim, podem ser destacados dois tipos de conhecimento: o científico-pedagógico e o prático. O científico-pedagógico corresponde ao “modo como se organiza o conteúdo ou conteúdos disciplinares, tendo em atenção a sua estrutura, temas e conceitos a fim de torná-lo compreensível para o aluno; o que engloba, principalmente, o conhecimento didático” (Alarcão, 2004, citado por Valente & Viana, 2009, p.5).

O conhecimento prático, por sua vez, junta “todo o corpo de convicções e significados, conscientes e inconscientes, que surgem a partir da experiência, por transmissão oral de outros professores” (Marcelo, 1987, citado por Braga, 2001, p. 61). A partir deste conhecimento dirigido para a ação, o futuro professor compreende como pode colocar em prática o corpo de conhecimentos teóricos que possui, interligando teoria e prática, de acordo com as suas características pessoais, a sua experiência e formação.

O conhecimento profissional só se legitima na prática e só através da prática se consegue transformar o conhecimento em aprendizagem profissional verdadeiramente significativa e significativa. Na perspetiva de Alonso (2006), é essencial que o conceito de conhecimento seja encarado “como complexo, integrado, dinâmico e aberto (...) construído e transformado nos processos de aprendizagem em saber significativo e relevante para a vida” (p. 3).

Para Schön (1992), o domínio profissional não se limita ao conhecimento académico adquirido durante a fase de formação inicial, mas evoca, antes, um conhecimento muito mais complexo que é construído e desenvolvido com base na experiência. Segundo o autor, para lidar com a especificidade, a complexidade, a instabilidade, a indeterminação que caracterizam a prática, o profissional necessita, para além dos conhecimentos teóricos, de apreender



intuitivamente as situações, de improvisar respostas rápidas, de identificar estratégias de ação para situações não habituais, pelo que o conhecimento profissional resulta de um acumular de experiência. Este aspeto é essencial para Schön (1983) que usa o termo “conhecimento-em-ação” para descrever o conhecimento que está imiscuído na ação competente de um profissional, ao qual relaciona a ideia de “epistemologia da prática” para valorizar o papel da experiência como geradora de conhecimento.

De acordo com Shulman (2005), existe uma base de conhecimento que sustenta aquilo que o professor necessita saber para promover as aprendizagens dos alunos. Partindo desse repertório profissional de conhecimentos, o professor deve ser capaz de transformar o seu conhecimento do conteúdo em práticas pedagogicamente eficazes. Assim, é o conhecimento pedagógico do conteúdo que permite distinguir o especialista do educador, identificando, pois, o corpo de conhecimentos distintivos para o ensino. Reconhecendo que existe um conhecimento específico para ensinar, propõe sete categorias: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e das suas características, o conhecimento dos contextos educacionais, o conhecimento das metas, finalidades e valores da educação.

Acerca do conhecimento profissional que os professores, em início de carreira, têm que desenvolver, Garcia (1999) considera quatro componentes: 1) o conhecimento psicopedagógico, relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, com os princípios gerais do ensino, a gestão de turma, as didáticas, a planificação, a legislação; 2) o conhecimento do conteúdo, que inclui o conhecimento substantivo (conhecimentos gerais da área que leciona, conceitos específicos, definições) e o conhecimento sintático (conhecimento dos paradigmas de investigação em cada disciplina); 3) o conhecimento didático do conteúdo, combinando o conhecimento da área a ensinar com o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar; 4) o conhecimento do contexto, que tem como base o contexto educativo, as características dos alunos e as suas expectativas, a partir do qual se adaptam os conteúdos.

Marcelo (2009) refere que não se pode falar em desenvolvimento profissional, sem se falar nos conhecimentos essenciais ao exercício da docência e ao desenvolvimento profissional. Este autor, citando Cochran-Smith e Lytle (1999), diferencia, no conhecimento para o ensino, o conhecimento *para a* prática, o conhecimento *na* prática e o conhecimento *da* prática.

O conhecimento *para a* prática é aquele que deriva da investigação universitária (conhecimento formal) e a partir do qual o professor estrutura a sua prática, ou seja, trata-se da aplicação do conhecimento formal às situações práticas do ensino.

O conhecimento *na* prática refere-se àquele que se adquire no decorrer da ação, uma vez que todo o conhecimento do professor está imerso na sua prática, na que realiza sobre a prática, na indagação e narrativa dessa prática. De acordo com esta perspetiva, o conhecimento surge da ação, da compreensão e das decisões que todos os dias os professores tomam na escola. Trata-se, então, de um conhecimento que se adquire através da experiência e da reflexão sobre essa experiência.

O conhecimento *da* prática refere-se ao “conhecimento que é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa” (Formosinho, J., 2009, p. 18).

Sendo que a prática exige do professor um conjunto tão diversificado de conhecimentos, aos mais variados níveis, o futuro professor deve também ser capaz de fazer a articulação entre a teoria e a prática, para que consiga trabalhar o currículo de uma forma articulada e integrada. De facto, “faz-se necessário buscar um saber globalizado que interrelacione os conteúdos e as aprendizagens, proporcionando a adequação dos aspectos à realidade social e cultural em que estão inseridos, realizando a conexão entre teoria e prática” (Medeiros & Valente, 2010, p. 4).

Conclui-se, portanto, que o profissional da educação deve estar em constante desenvolvimento, em aquisição permanente de conhecimentos que tornem a sua prática mais efetiva, mais consciente, mais significativa, de forma a tornar-se cada vez mais competente, uma vez que,

A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança. (Alonso, 2008, p. 166).

### **2.3. Socialização profissional**

A socialização profissional é um dos processos que também contribuem para formação da identidade e da aprendizagem profissional. Trata-se das relações que o professor estabelece

com os outros durante a sua prática, caracterizadas pela ética, pelo respeito e pela valorização das diferenças sociais (Tejada Fernández, Carvalho, & Bueno, 2014). Logo, a socialização é um processo que se desenvolve ao longo da vida do professor, e que está presente em todas as fases do seu desenvolvimento profissional.

Segundo Lacey (1997, citado por Braga, 2001) a socialização profissional pode ser entendida como “o processo segundo o qual as pessoas adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas, os conhecimentos, em suma, a cultura do grupo a que pertencem ou a que pretendem pertencer” (p. 62). No entanto, este processo não se dá de forma explícita e expressa. Ele acontece a partir da reelaboração de significados, a partir dos processos de interação social por que passa o indivíduo, através dos quais vai aprendendo, (des)construindo e desenvolvendo as suas representações acerca da realidade à sua volta e também sobre si mesmo. Dubar (1997) refere a socialização profissional como “a imersão dos indivíduos naquilo que se chama o «mundo vivido», o qual é simultaneamente, um «universo simbólico e cultural» e um «saber sobre este mundo»” (p. 94). Esta imersão dos futuros professores no “mundo vivido” revela-se muito importante, uma vez que, a socialização decorrente da prática nos contextos educativos permite aceder a um conjunto de aprendizagens e experiências que preparam o indivíduo para a vida profissional, influenciando as conceções do futuro professor, o que se repercutirá na construção da sua identidade profissional.

Assim, um dos importantes contextos de socialização do futuro professor diz respeito ao contacto com a cultura profissional que decorre durante prática pedagógica num contexto educativo. De facto,

a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes factores de socialização o contexto prático em que passa a actuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar (Cunha, 2003, p. 55).

Para o autor, o ambiente da sala de aula é o que mais socializa o futuro professor, provocando-lhe comportamentos de adaptação. Na realidade, quando o futuro professor chega a uma escola e entra numa sala de aula para iniciar a sua prática pedagógica, assume o papel de professor ainda na condição de estudante; tem de avaliar ao mesmo tempo que é avaliado.

Desta forma, salientam-se dois contextos de socialização: a socialização proporcionada pelo contexto da prática (estudante-alunos; estudante-professor cooperante); a socialização proporcionada pelo contexto formativo (estudante-professor supervisor; estudante-estudante).

No contexto da prática, “o processo de ensino-aprendizagem é mediatizado pelas

percepções professor/aluno, aluno/aluno e professor/alunos/turma” (Ferreira & Santos, 2007, p. 31). Ou seja,

a percepção que os alunos fazem do professor, fará com que interpretem (...) [as suas] propostas de uma ou de outra maneira. Para o sentido que uns e outros atribuem ao que devem fazer intervêm não só a imagem que cada qual tem de si mesmo, mas também a imagem que tem do seu interlocutor (Solé, 2001, p. 41)

Assim, as interações que o professor estabelece com os alunos, influenciam a imagem que formam dele, o que, por sua vez, influenciará as ações do próprio professor. É por meio destas relações e interações que o futuro professor começa a vivenciar, de dentro, a profissão e a confrontar-se com os seus desafios, melhorando o conhecimento de si próprio. A socialização profissional decorrente das interações estudante-alunos contribuem para a formação do autoconceito do futuro professor, já que este

[se forja] no decurso das experiências da vida; as relações interpessoais, em especial as que se prendem com “outros significantes”, constituem os fios com os quais se tece a sua visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que esses outros têm a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a si própria (Solé, 2001, p. 39).

No contexto da prática, o estudante/futuro professor tem também oportunidade de socializar com o professor cooperante, que constitui, durante esse período, o “orientador, estimulador e regulador” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 31), da sua prática, constituindo ali a sua referência de professor. Nesta fase, é habitual que as crenças, os saberes, as atitudes e os valores inerentes à profissão, sejam passados através dos mais experientes. No entanto, na opinião de Feiman-Nemser & Floden (1986, citado por Braga, 2001), “esta forma de socialização é negativa, pois conduz à manutenção das práticas escolares vigentes, reproduzidas por agentes passivos e facilmente moldáveis” (p. 63).

Durante este processo de socialização, dá-se, muitas vezes, o “choque da realidade” (Alves F. A., 1997), pois o que observa na prática não se coaduna com aquilo que aprendeu durante a formação. Isto acontece porque

La preparación formal que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que acontecen las Prácticas y este desajuste les lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas para mitigar las preocupaciones y dificultades acuciantes. Se forja así una visión degenerada del modelo formativo: el conocimiento teórico, inicialmente concebido como de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos (futuros profesores y tutores que, en ocasiones, suelen compartir y alentar esta visión) en aras de su escasa utilidad para afrontar las situaciones del aula, y el conocimiento práctico, cuyo estatus, originariamente inferior por su origen situacional, experiencial,

asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para la enseñanza (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 57)

Neste sentido, o estudante/futuro professor deve também ele constituir um elemento socializador, colocando em prática as aprendizagens e conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação, no sentido de atualizar as práticas dos contextos educativos nos quais exerce a sua prática. De acordo com Carvalho (1996),

a socialização não pode ser apenas entendida como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos – os saberes e os valores profissionais – mas, também de produção dessa cultura profissional, de modo a observar a força socializadora da estrutura escolar sobre a construção da cultura dos professores e de, ao mesmo tempo, visualizar as intervenções dos professores na sua construção (p. 38).

Então, no decorrer de todo este processo, ao mesmo tempo que é socializado, o próprio futuro professor deve também ir contribuindo para a construção da sua família e cultura profissional.

O autoconceito profissional do estudante/futuro professor também se constrói no contacto com aqueles que o formam. É nas tutorias com o professor supervisor que o futuro professor tem a oportunidade de reconfigurar a sua prática, tornando-se mais consciente das escolhas que faz enquanto profissional. O momento da tutoria converte-se num espaço-tempo de reflexão onde, em conjunto, se tentam encontrar soluções para os desafios encontrados na ação pedagógica. Sanz (2006) define a tutoria como a

acción docente de orientación realizada por profesores tutores con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado, potenciando su desarrollo como persona y como estudiantes y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de aprendizaje (p. 19).

Nesta perspetiva, o professor tutor participa no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, no sentido de potenciar as suas aprendizagens profissionais, ajudando-o a construir novos conhecimentos a partir daqueles que já possui, incentivando a refletir sobre as suas práticas e o seu próprio processo de aprendizagem profissional. Sendo um mediador no processo de aprendizagem, podemos dizer que o tutor atua na *Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP* (Vygostsky, 1978), uma vez que mais experiente e capaz, pode orientar o futuro professor no sentido de desenvolver as suas aptidões, desafiando-o.

Os momentos de tutoria contribuem para a autorregulação do processo de aprendizagem,

permitindo desenvolver mecanismos para uma melhor articulação entre o vivido e o aprendido.

A socialização entre pares é também crucial no processo de aprendizagem profissional. Na impossibilidade de abarcar todas as experiências de um contexto educativo, a experiência do outro contribui para aumentar o meu conhecimento da realidade educativa. É na troca de experiências, no diálogo que se estabelece, que cada um pode colaborar com o que aprendeu e experienciou, beneficiando, assim, a aprendizagem de todos. Estas “comunidades profissionais de aprendizaje”, das quais fazem parte indivíduos de uma mesma “familia profesional” (Tejada Fernández, 2009, 2009a), ajudam o estudante a construir novos conhecimentos e significados a partir da prática que cada um desenvolve. Bragagnolo Frison (2012) refere a este propósito que

estão implícitos, na aprendizagem, tanto fatores cognitivos quanto afetivo-relacionais, os quais podem ser melhor aproveitados no trabalho em duplas, pelo fortalecimento trazido pela ajuda recíproca. A tutoria realizada entre colegas da mesma turma permitiu a construção simultânea de estratégias de aprendizagem, ou seja, um ajudou o outro a aprender e um aprendeu com o outro (p. 233).

A socialização profissional é, portanto, fundamental no processo de formação profissional ao permitir adquirir “um conjunto de habilidades sociales, de actitudes y valores humanos más universales relacionados con el saber ser y el saber estar” (Cano González, 2009, p. 203).

## **2.4. Identidade profissional**

A identidade profissional do professor vai sendo construída e desenvolvida ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, a partir das suas representações, do seu percurso escolar, da sua história de vida, por isso, é importante “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropria-se dos seus processos de formação e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida” (Nias, 1991, citado por Nóvoa, 1992, p.13).

Bolívar, Fernández, & Molina (2005) entendem a identidade profissional como a

definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad en el trabajo, abarca también la relación del individuo con otros grupos sociales. Las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005, p. 4).

De facto, a identidade surge como resultado de um processo de desenvolvimento pessoal

e social com base nas características pessoais e na forma como estas se evidenciam e se adaptam aos contextos de desenvolvimento do professor e que distinguem os indivíduos em relação a outros.

Tejada Fernández, Carvalho, e Bueno (2014) referem que a identidade profissional “engloba a construção do saber ser e saber estar ante as situações e circunstâncias da prática docente, assumindo a liderança, respeito, autonomia e ética como fundamentos elementares da identidade” (p. 1289). Neste sentido, o futuro professor deve desenvolver uma prática que lhe permita mostrar quais os valores e atitudes, quais as competências e capacidades que o estruturam enquanto profissional.

Guimarães (2004) destaca a relevância da formação inicial na construção ou fortalecimento da identidade docente, uma vez que possibilita a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas acerca da profissão. Na verdade, é na formação inicial que são adquiridos “os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (Lisboa, 2005, p. 29).

Para Perrenoud (1997) “toda a formação inicial contribui, pela sua simples existência, para a construção de uma identidade profissional, quanto mais não seja ao criar solidariedades, um ‘espírito de corpo’, uma cultura comum quanto aos valores, mas também e sobretudo pelos modos de falar, raciocinar, colocar e resolver os problemas” (p. 184).

A Prática Pedagógica/Profissional surge como um dos elementos centrais no processo de (re)construção da identidade profissional, pois “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente” Pimenta e Lima (2004, p. 61).

No entanto, quando se vê confrontado com o contexto real, o futuro professor entende que “a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática quotidiana” (Esteves, 1995, citado por Braga, 2001, p.64). Este momento, pode resultar numa “crise de identidade determinada pela contradição existente entre o eu real do professor (o que ele vê fazer todos os dias na aula) e o seu ideal (o que ele desejaria fazer ou pensa dever fazer)” (Alves, 1997, citado por Braga, 2001, p.64).

Apesar disto, a formação inicial constitui um importante marco no caminho da (des)construção da identidade profissional, que não começa nem acaba em si mesma: trata-se de uma formação ao longo da vida, feita das experiências que só a prática profissional e a

interação com outros profissionais, podem oferecer. Perrenoud (1997) refere a este propósito que é necessário que “todo e qualquer profissional se desenvolva profissionalmente a cada dia, sem que acomode o pensamento à ideia de que “está formado” (p. 199). O bom profissional consegue mobilizar “um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência” (Perrenoud, 1997, p. 186).

Esta reflexão, que vai realizando sobre a experiência, irá permitir que cresça enquanto profissional competente e que compreenda qual o papel que detém na educação. Para isso, é necessário que se conheça e que a partir daí busque construir todos os dias a identidade profissional que melhor reflita a forma do seu *ser professor*.





## **Capítulo II – Metodologia**



Tal como refere Alarcão (2001, p. 26), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”. O que acontece quando o investigador se transforma no objeto da sua investigação? Tem, aí, a possibilidade de reconstruir a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido. Assim, a investigação constitui, neste sentido, um importante instrumento de conhecimento para o profissional de educação que pretende ser reflexivo nas suas práticas, uma vez que esta lhe permite tornar-se mais consciente da sua ação/intervenção, dos conhecimentos e competências que necessita, tornando-se, desta forma, altamente consciente do tipo de profissional que gostaria de ser (Zeichner & Liston, 1993, citados por Almeida, 2005, p. 37), podendo, a partir daí, introduzir novas propostas e mudanças.

O estudo que aqui se apresenta propõe-se a observar, interpretar, descrever e descobrir, uma realidade educativa que é o próprio sujeito: *eu*, num caminho de (des)construção e (des)envolvimento profissional, através das experiências vividas ao longo do meu percurso pessoal e formativo.

Assim, dada a natureza reflexiva desta investigação, procurou-se a metodologia que melhor se lhe adequasse, pelo que, no presente capítulo, se descreve o processo que vai desde a definição do problema de investigação, ao procedimento metodológico utilizado, instrumentos de recolha e seleção, que resultaram na escrita desta narrativa

### **3. Definição do Problema de Investigação**

#### **3.1. Problema da investigação**

Os contextos educativos apresentam-se, mais do que nunca, desafiadores, uma vez que, o ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente (Day, 2001). Partindo do princípio que as escolas e os jardins de infância têm as suas bases assentes em estruturas compostas por indivíduos, que asseguram a sua continuidade, torna-se necessário percorrer os caminhos e as escolhas pessoais desses indivíduos para se poder compreender mais sobre a atividade educacional.

Enquanto futura profissional de Educação Básica entendo que recuperar os retalhos da minha jornada formativa, analisando as experiências que foram significativas e confrontando-as com a teoria, constitui uma oportunidade única de autoconhecimento, de melhor compreensão do meu próprio processo educativo/formativo, bem como de desenvolvimento de competências

essenciais à construção do professor investigador e reflexivo que quero ser.

Assim, a problemática de investigação deste trabalho reporta-se à (des)construção do caminho de uma futura profissional de educação, um caminho que deu origem à investigação aqui apresentada, sendo que a própria investigação se revelou como uma parte importante desse mesmo caminho.

### **3.2. Questão de investigação**

Numa investigação qualitativa são estabelecidas questões orientadoras que visam estudar o fenómeno em toda a sua complexidade e no contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).

As questões que sustentam esta pesquisa têm uma orientação autobiográfica, ou seja, vão no sentido de questionar e construir a minha identidade enquanto profissional reflexivo, autónomo e flexível na gestão do currículo.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento deste trabalho parte de uma questão central, embora, outras questões possam surgir, durante o processo investigativo.

Assim, questionando-me acerca do profissional de educação que quero ser e tendo contactado com diferentes profissionais e contextos educativos ao longo de todo o percurso escolar e formativo, define-se como questão de investigação:

*De que forma posso contribuir para a construção de aprendizagens significativas nos alunos, à medida que eu própria construo a minha identidade profissional?*

### **3.3. Objetivos**

A partir desta questão central, definem-se como objetivos deste trabalho:

- 1) Entender de que modo a formação académica, pessoal e social se constitui como um acervo para a (des)construção da minha identidade enquanto futura profissional de Educação Básica;
- 2) Identificar as aprendizagens mais significativas do meu percurso formativo e de que modo se materializam na prática pedagógica, sustentando-a e avaliando-a;
- 3) Construir uma narrativa reflexiva tendo por base os aspetos mais significativos da minha jornada de desenvolvimento pessoal e profissional;
- 4) Refletir sobre o papel das crianças, dos professores e dos colegas, na (des)construção da minha identidade profissional;

#### **4. Procedimento metodológico**

Dada a natureza da questão de investigação levantada e os objetivos propostos para este trabalho, o método (Auto) biográfico-narrativo afirmou-se como o processo/método de investigação mais adequado, já que encerra em si um potencial formador. Optar por uma abordagem biográfica permite-me, por um lado, pôr em evidência o meu percurso de vida e, por outro, perceber os significados que lhe atribuo (Nóvoa, A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus, 1988), constituindo assim, simultaneamente, um instrumento de investigação e um instrumento de formação (Nóvoa e Finger, 1988).

De facto, a partir da construção de uma narrativa de *mim*, poderei aceder às experiências formadoras que serão depois perspetivadas e reconstruídas a partir do meu trajeto pessoal. Este processo conduzirá a uma reflexão crítica e, conseqüentemente, a um maior nível de autoconhecimento.

Desta forma, o carácter narrativo desta investigação assume-se como necessário para a partilha deste percurso que será fundamentado na reflexão de diversos materiais e documentos reunidos ao longo deste percurso de formação. Os materiais documentais reunidos e referenciados servirão para refletir e (des)construir o caminho de desenvolvimento profissional que trilhei em busca de sentidos.

##### **4.1. Método (Auto)biográfico-narrativo**

O método (auto)biográfico-narrativo insere-se no paradigma de investigação qualitativo que entende o investigador como instrumento principal da investigação, em que se atribui maior importância ao processo e significado das experiências narradas do que ao resultado ou aos produtos (Alonso, 1998).

Assim, a reflexão sobre o percurso formativo a partir da (auto)biografia antevê-se como uma via de investigação em que o objeto de análise é o próprio sujeito e o objetivo é o seu autoconhecimento e compreensão do seu próprio processo educativo.

Nesta medida, a abordagem autobiográfica constitui, ela mesma, um caminho de formação já que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, A., Finger, M., 1988, p. 116).

A (des)construção deste caminho permitir-me-á “aprender pela experiência” (Josso, 2002), uma vez que a abordagem (auto)biográfica me propõe uma aprendizagem experiencial em três dimensões existenciais: o conhecimento sobre mim, o conhecimento sobre o meu fazer, a minha prática, e a reflexão crítica sobre as minhas próprias concepções (Bragança, 2011).

Tal como refere Josso (1988),

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contacto com as suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (p. 34).

Assim, o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, a construção do *ser* professor, dá-se pela (re)apropriação das experiências da minha própria história pessoal, funcionando a narrativa como um “guião” que me ajuda a formar sentidos, a partir da qual vou descobrindo os significados que atribuo aos factos que vivi, construindo, desta forma, uma melhor compreensão de mim mesma e do meu *eu* profissional, no sentido de interpretar e “melhorar” o que se passou (Bruner, 1990).

Clandinin e Connelly (1991) consideram que “estoriar e reestoriar” uma vida é uma importante forma de crescimento pessoal. Referem ainda, que a análise narrativa produz uma *estória* que não pertence a um indivíduo, mas, antes, resulta do encontro de duas narrativas, a do participante e a do investigador, que tomam parte de uma construção narrativa partilhada e reconstruída através da investigação.

A prática encontra-se, então, presente na construção da narrativa como uma experiência pessoal temporal. Assim, ao narrar, um indivíduo encontra-se num processo de recriação de “si mesmo”, através do passado, tendo em conta o presente e organizando-se em função do futuro.

Como afirma Kenski (1994), “o narrado é praticamente uma reconceptualização do passado a partir do momento presente (...) e esta condição qualifica a reflexão contextualizada, aquela que re-significa o vivido.” (p. 48).

Na realidade, o passado é apenas uma história que contamos a nós próprios e a narrativa reabilita não o que aconteceu, mas uma interpretação do que se passou, e neste processo é possível trazer à luz um novo sentido para as ações e vislumbrar caminhos que antes não se mostraram.

## **5. Instrumentos de recolha de dados**

A narrativa será sustentada pelos registos diários e pelas reflexões semanais produzidos no decorrer da PESI e da PESII, uma vez que, é a partir da análise de conteúdo destes instrumentos, que posso analisar e refletir sobre as minhas práticas pedagógicas que são, no fundo, reveladoras das aprendizagens, dos conhecimentos e da identidade profissionais que, entretanto, fui construindo ao longo deste processo.

Como somos outros sem os outros, também os *feedbacks* da professora cooperante, bem como as reuniões semanais com a professora supervisora, possibilitaram-me um outro olhar

sobre a minha ação e ajudaram-me neste processo de (des)construção de mim mesma, na tomada de decisões que de outra forma se teriam revelado difíceis. As reflexões constituem o produto destas contribuições, destas sementes que foram sendo plantadas em mim durante o caminho, e que contribuíram para a minha aprendizagem de *ser professor*.

## **6. Modelo de análise de dados**

Pelo facto de se tratarem de dados de natureza qualitativa, a sua organização e análise foi realizada através do *software MAXQDA 12*. Este *software* permite que a análise dos dados qualitativos seja realizada em função de “códigos” previamente determinados, permitindo, desta forma, a interpretação de elementos textuais. Definiram-se, assim, quatro dimensões de análise para este estudo, tendo como referência as definições apresentadas por Tejada Fernández e Carvalho (2013, p. 1590).

**“Aprendizagem profissional”** onde se consideram os indicadores relacionados com:

- a construção e apropriação de conhecimentos e saberes teóricos e práticos;
- os momentos e situações de aprendizagem profissional no contexto de sala de aula (as crianças/alunos, os conteúdos, as metodologias, as propostas educativas);
- os momentos e situações de aprendizagem profissional nas tutorias;
- a avaliação pessoal;
- os portefólios (“carpetas”) de aprendizagem.

**“Conhecimento profissional”** onde se considera:

- o conjunto de conhecimentos, saberes de diferentes áreas científicas relacionado com a profissão docente, a ação educativa, o desenvolvimento do ser humano, a realidade social e cultural do contexto.

**“Socialização profissional”** onde se consideram os indicadores relacionados com

- o saber conviver;
- as relações interpessoais no exercício da prática docente que se pautam pela ética, o respeito e a valorização das diversidades.

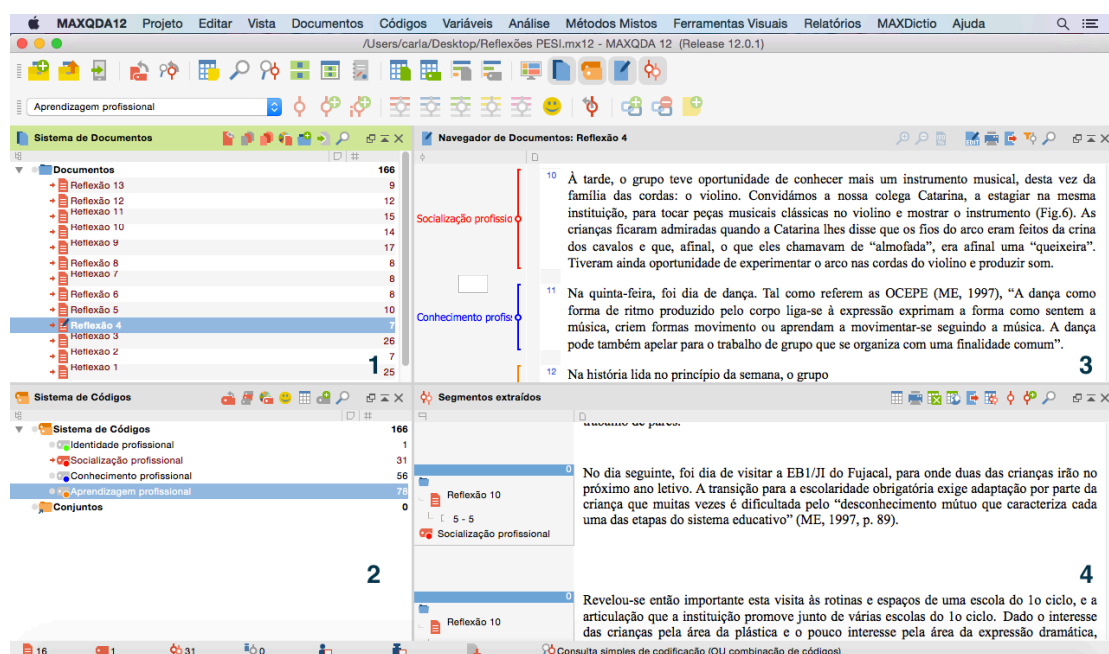
**“Identidade profissional”** que engloba:

- a construção do saber ser e saber estar ante as situações e circunstâncias da prática docente, assumindo a liderança, respeito, autonomia e ética como fundamentos elementares da identidade.

Assim, a partir da definição de cada dimensão, foram selecionadas as reflexões semanais produzidas nos contextos de PESI (Educação Pré-escolar) e PESII (1º CEB) atribuindo, depois, os códigos estipulados para cada uma das dimensões previamente definidas. Depois,

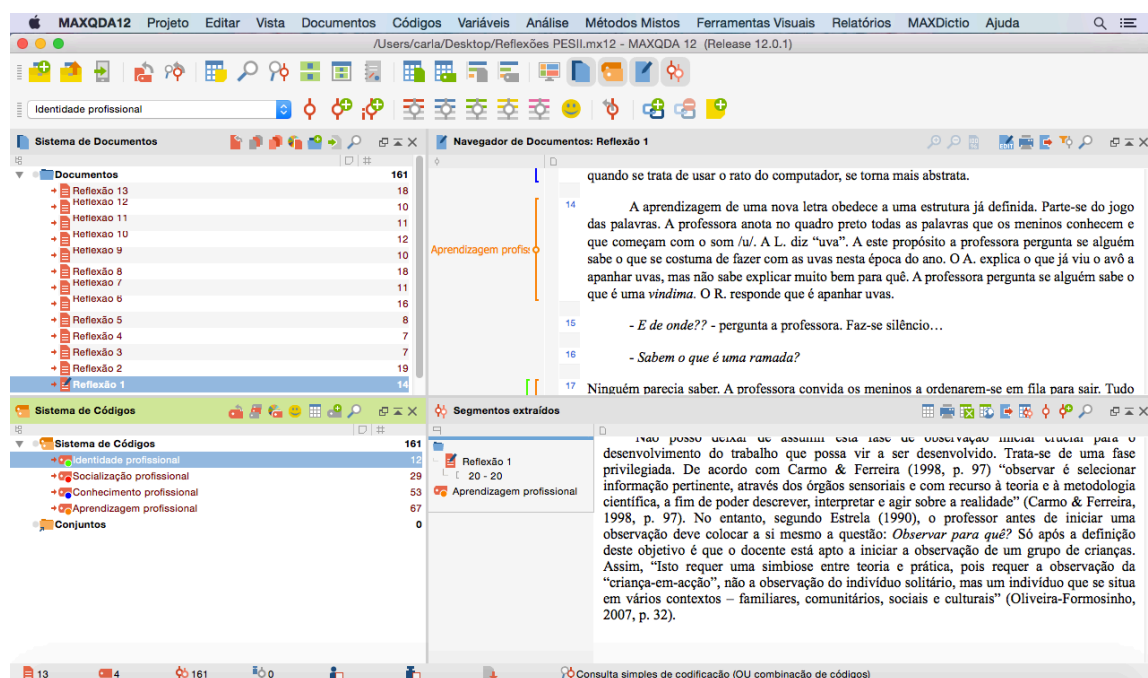


selecionando as unidades de sentido de cada texto, analisei a sua relação com as dimensões, tentando perceber qual das quatro se encontrava ali evidenciada (3). Por último, foi feita a ativação de todos os códigos (1) o que originou a distribuição dos segmentos de texto selecionados por cada uma das dimensões (4), obtendo-se a frequência total dessa dimensão ao longo das reflexões (3). A interpretação dos dados numéricos não foi tida em consideração para este estudo, já que, para efeitos de investigação, apenas interessa considerar a presença ou não dessas dimensões ao longo da minha prática.



**Figura 1** - PESI - Seleção e organização da informação relativamente a cada dimensão, utilizando o *MAXQDA 12*

Foram realizados os mesmos procedimentos para a análise de dados das reflexões correspondentes à PESII, cujos resultados se mostram, seguidamente, na figura 2.



**Figura 2** – PESII - Seleção e organização da informação relativamente a cada dimensão, utilizando o MAXQDA 12

## 7. Contexto e sujeitos de investigação

Dada a natureza deste estudo, o sujeito de investigação sou eu mesma e as minhas práticas são o objeto que procuro estudar através de uma atitude reflexiva e questionadora.

No entanto, tal não me seria possível sem os grupos de crianças com quem tive a oportunidade de aprender e que me proporcionaram, ao longo do tempo, verdadeiros momentos de crescimento profissional. Assim, oportunamente, no decorrer da narrativa, procederei a um breve enquadramento dos contextos de intervenção onde realizei a minha prática pedagógica.



**Capítulo III - Caçador de sonhos:  
(des)construindo o caminho de uma futura  
profissional da Educação Básica**



### ***Caçador de Sonhos: recolher aprendizagens e conhecimentos com outros na construção da identidade profissional***

Há alguns anos atrás, ofereceram-me um *caçador de sonhos*. Este objeto artesanal indígena é feito tradicionalmente com galhos de salgueiro na forma de um círculo, dentro do qual se tece uma teia com uma abertura no centro. A teia pode ser tecida de diferentes maneiras, de acordo com cada tribo, e adornada com penas. É considerado, na cultura indígena, um amuleto, representante do ciclo da vida e da grande teia que liga todas as coisas. O caçador de sonhos, depois de pendurado, movia-se livremente e conseguia, assim, recolher os sonhos, quando eles estivessem ainda no ar. Por isso, era colocado pelos nativos junto dos leitos dos bebés e das crianças para que os bons sonhos fluíssem ao passar pela abertura do centro da teia, enquanto que os maus sonhos ficariam presos nos seus fios, sendo, depois, destruídos pelos primeiros raios de sol do nascer do dia...

O *caçador de sonhos* é aqui utilizado como uma metáfora desta etapa do meu percurso formativo: a Prática de Ensino Supervisionada (PES). A prática pedagógica trata-se do momento em que o “véu” se levanta e, tal como o caçador de sonhos, o futuro profissional lança mão do seu círculo de vida, e dos fios que o permeiam, para fazer avançar através do seu centro, aquelas aprendizagens que recolheu ao longo do seu percurso académico e de vida, e que, depois escrutinadas pelos “fios” da investigação e da reflexão, passarão através do centro da grande teia, que é o profissional de educação, à medida que este (des)constrói a sua identidade profissional.

Assim, neste capítulo, percorro em retrospectiva o caminho formativo que trilhei ao longo das PES e que culmina nestas páginas que agora escrevo. Tentarei perceber de que forma fui construindo o conhecimento profissional enquanto educadora/professora, que aprendizagens fiz e de que forma as vivências da PES contribuíram para a (des)construção da minha identidade profissional, ao mesmo tempo que era desafiada a dar o melhor de mim enquanto mediadora da construção de aprendizagens significativas junto das crianças que fizeram comigo este caminho.

A narrativa aqui apresentada é uma reflexão (e, por vezes, metarreflexão) desse processo, um diálogo entre a teoria e a ação, entre a razão e a emoção.

## **1. História de uma profissão anunciada**

Não me lembro exatamente o que queria, em pequena, ser quando fosse grande. Penso que não era coisa que me preocupasse. Mas recordo-me de um certo episódio, já na 4.<sup>a</sup> classe, em que respondi que queria ser “professora de crianças”. Por essa altura, a minha representação de professor era a de “alguém que sabia muitas coisas”.

Depois, ao longo dos anos, fui querendo ser outras coisas, dependendo dos interesses: encantei-me com a história, quis ser arqueóloga, com a biologia, quis ser bióloga, o fascínio pelo universo, despertou em mim o desejo de ser astrónoma, o gosto pela língua e pela literatura portuguesas fez-me querer ser professora de português.

Foi mais tarde, já eu frequentava uma licenciatura, que o desejo da menina da 4.<sup>a</sup> classe se intensificou. Foi a experiência numa colónia de férias, com crianças entre os 4 e os 12 anos, que me fez querer perceber mais acerca do mundo da criança. Agora, olhando para trás, penso, com algum humor à mistura, que esta profissão, naquele tempo, ainda estava para “nascer” e que, de alguma forma, eu estive à espera que nascesse.

## **2. A Formação inicial: em busca do caminho**

### **2.1. Os primeiros anos da licenciatura**

Os anos da Licenciatura em Educação Básica foram muito importantes para mim. Foi durante esse período que construí os conhecimentos e fiz as aprendizagens que sustentaram a minha prática. No primeiro ano da licenciatura, particularmente, senti-me uma verdadeira “aprendiz do ofício”; voltei a relembrar os conteúdos que me fascinavam quando criança. Durante esse ano, consegui despertar a minha criatividade, a “criança interior” em mim, ávida daqueles conhecimentos, daquele despertar de imaginação.

Algumas unidades curriculares foram mais impactantes, durante esses anos e, sem dúvida, foram determinantes na minha formação profissional, ao modificarem a minha conceção de criança, a visão de professor e de me abrirem para todo um mundo de experiências e ferramentas pedagógicas que me foram muito úteis durante o desenvolvimento da prática pedagógica nos vários contextos educativos.

O primeiro trabalho que fiz e que considero ter sido importante, ao nível do conhecimento profissional, para a minha prática pedagógica, foi realizado na unidade curricular de *Pedagogia da Infância*. Intitulava-se *O Modelo Curricular High-Scope - “Inspiring Educators to Inspire*

*Children*” (Anexo 2). Nada sabia acerca de modelos curriculares. Pensando bem, nada sabia acerca da Educação pré-escolar, uma vez que, não passei pela vivência do jardim de infância, quando criança. Não tinha qualquer representação ou concepção do ser educador, do seu ambiente, das suas rotinas, das suas práticas. Sabia que era uma etapa importante (não pensava que se “guardavam” crianças!), mas não tinha qualquer “pista” sobre o trabalho que se podia fazer nesse contexto educativo, de como se organizava o trabalho educativo por lá. No entanto, a partir deste trabalho, fiquei com a noção de que “a utilização de um modelo curricular de qualidade como base das práticas educativas traz significativas melhorias no atendimento às crianças que frequentam os estabelecimentos de educação de infância” (Anexo 2); e isso fez toda a diferença. *Pedagogia da Infância* foi a abertura para o mundo que não conhecia. Aprendi sobre os diferentes modelos curriculares, as suas características, ainda que não entendesse muito bem como tudo se materializava na prática; ganhei preferência por uns modelos em detrimento de outros; e, embora tenha realizado o trabalho sobre um dos modelos que não me dizia tanto, ele foi crucial para o meu enquadramento na instituição onde realizei a PESI, que utilizava o modelo curricular *High-Scope*.

*Literatura para a Infância e Juventude* foi outra das unidades curriculares que se revelou fundamental na minha prática. Reencontrei-me com os livros a partir de uma perspetiva diferente; comecei a olhar para a literatura para a infância de uma forma inovadora; dei por mim a parar em todas as secções de livros para a infância e a contemplá-los, qual obra de arte, qual mundo inesgotável de sentidos e saberes. Não eram livros para crianças, eram livros com uma linguagem universal, aquela que nos permite tocar mundos cá dentro e lá fora. Durante a minha prática, todos os projetos partiram de livros de literatura para a infância, uma vez que as dimensões cognitiva e emotiva associadas aos livros ajudaram as crianças na perceção e decodificação do mundo exterior. O contar histórias tem algo de ancestral. Reabilita a memória de um tempo em que se educava pelo conto. Há algo de “celular” que motiva na criança o gosto por ouvir histórias.

*Expressão Dramática e Movimento* permitiu a expressão e expansão da minha criatividade, a reabilitação da minha “criança”; redescobrir o brincar com o corpo, o comunicar através dele de uma forma mais consciente; sair da minha zona de conforto; expressar a voz e gesto, forças poderosas para chegar aos outros. A criança é movimento, é expansão e contração. Aqui aprendi o domínio da sensibilidade, a importância do toque, do gesto. Também me defini, aqui, enquanto profissional que vê a expressão dramática, em particular, e a expressão e educação artística, em geral, como área fundamental no desenvolvimento holístico da criança,



essencial no despertar da sua sensibilidade e valor humano, no seu *saber ser* e *saber estar*. O que aprendi aqui, fez diferença na minha prática e na construção da minha identidade profissional, pois sinto que me dotou de habilidades que me diferenciam enquanto profissional que pretende gerir o currículo de forma integrada e flexível.

*Contextos Educativos e Prática Profissional* permitiu-me o primeiro contacto com contextos reais, crianças reais, práticas e modos de ser, estar e fazer. Como foi referenciado num relatório, “A observação nestes contextos educativos permitiu-nos um primeiro contacto com a organização escolar e a prática profissional do ensino do 1.º ciclo. Deste primeiro contacto, levantaram-se reflexões sobre problemáticas acerca da organização do sistema educativo português, também levantadas e abordadas ao longo das aulas teóricas de CEPP” (Anexo 3). Foi, então, nesta unidade curricular que me foi pedido, pela primeira vez, em olhar crítico e reflexivo sobre os contextos escolares, sobre a prática educativa, ainda que me tenha apercebido que “dado o nosso grau de incipiência relativamente a várias matérias no domínio da organização e administração escolar e pedagógica, acreditamos que muitas coisas ficaram por dizer, outras tantas, passaram-nos ao lado durante as nossas observações” (Anexo 3).

Com as oportunidades proporcionadas por esta unidade curricular, comecei a construir o meu *eu* observador, crítico, reflexivo; começou a emergir o *caçador de sonhos* em mim, em busca dos sentidos, das práticas que vão ao encontro do centro da minha “teia”.

As unidades curriculares relacionadas com as didáticas foram essenciais para me aperceber de que formas se pode transformar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa ação pedagógica transformativa em situações de ensino-aprendizagem.

Enumero, ainda, as unidades curriculares relacionadas com as *Didáticas, Organização e Currículo da Educação Básica, Metodologia da Educação de Infância, Desenvolvimento curricular e metodologia do ensino básico e Organização pedagógica da educação básica*, como estruturadoras do meu conhecimento profissional, fundamentais para desenvolver as capacidades e competências profissionais específicas da prática docente e para me aperceber de que formas se pode transformar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa ação pedagógica transformativa.

Concluo este ponto referindo que, apesar do percurso de formação exigido para se *ser professor* seja comum, e se encontrar devidamente estipulado no Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007), cada professor traz consigo uma história de vida que, tal como uma impressão digital, lhe confere uma especificidade no seu

modo de ser e viver a profissão. A aprendizagem da profissão docente e o desenvolvimento do professor dá-se, pois, num *continuum* existencial, começando antes da entrada no curso de formação, envolvendo contextos organizacionais, temporais, profissionais, pessoais, sociais e históricos; estas dinâmicas influenciarão as concepções sobre a identidade profissional e terão repercussões no ser e no tornar-se professor (Cunha, 2003).

Certa de que o meu percurso me atribui uma certa especificidade no meu modo de ser professor, parto, nas próximas linhas, em busca dessa singularidade. Trata-se de um encontro de mim comigo mesma, que se vai desvendando à medida que estas letras surgem no papel. Ainda estou à procura. Ainda não sei aonde me vai levar esta busca. Não sei se obterei este encontro comigo. Não sei se chegarei a conclusões ou mesmo se é suposto obtê-las. Apenas confio no caminho, e este só se vai desdobrando ao caminhar.

## **2.2. A Prática de Ensino Supervisionada: o levantar do “véu”**

Esta componente de formação corresponde a dois estágios em contexto de prática profissional, num sistema de corresponsabilização dos formandos com os orientadores do Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a supervisão da instituição formadora.

A prática pedagógica constitui “um ‘espaço’ de experimentação e implicação profissional (...) um ‘tempo’ onde o estudante tem a oportunidade de experimentar as aprendizagens, os conhecimentos e as relações interpessoais adquiridos na formação inicial” (Tejada Fernández, Carvalho, & Bueno, 2014, p. 1285).

É uma etapa de receios, de dúvidas, de incertezas onde muitas vezes nos sentimos pouco capazes de dar resposta às situações mais elementares do quotidiano profissional. Há uma tentativa de ajuste entre o que se aprendeu e o que se vive dentro do contexto educativo.

Para Schön (1987), os conhecimentos e as competências dos professores desenvolvem-se com o apoio na experiência e em articulação com a teoria e a prática. Watson (1988) refere ainda que este desenvolvimento se encontra sempre em íntima relação com sistema de ensino, e a prática profissional em contexto escolar.

A PES trata-se, portanto, do levantar do “véu”, é o grande bilhete de acesso aos bastidores de um “espetáculo” do qual participei durante anos, como aluna, sem ter consciência de que também fazia parte do elenco de atores. A PES foi a oportunidade de participar, de uma forma mais consciente, dos processos de ensino-aprendizagem, com acesso direto a todos os intervenientes, com a oportunidade de ver todos os “mistérios” desvendados.

No ponto seguinte, atentarei, então a este caminho formativo percorrido ao longo da PESI e PESII.

### **2.2.1. PESI: A (in)consciência de ser educadora**

Quando iniciei a PESI, em Educação Pré-escolar, ainda tinha na memória a experiência muito positiva do ano letivo anterior, ainda na licenciatura, quando realizara um conjunto de intervenções pedagógicas num jardim de infância. Esta foi a primeira experiência com pré-escolar e também aquela que me fez querer ser educadora de infância. Na verdade, quando entrei na licenciatura tinha como objetivo ingressar no mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo. Esta primeira experiência de prática na educação pré-escolar mostrou-me todo um conjunto de possibilidades, todo um potencial de que não me tinha apercebido. Foi depois dessa experiência que decidi o passo seguinte d' *o caminho*: o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **2.2.1.1. O contexto educativo**

A PESI decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), na cidade de Braga que comporta várias valências que vão desde a Infância, com serviço de Creche, Jardim de infância e Centro de Actividades de Tempos Livres (CATL), distribuídos por vários estabelecimentos. Tratava-se de um grupo autónomo e ativo. Gostavam de conversar (havendo muitas conversas paralelas durante os momentos de grande grupo), cantar e de ouvir histórias. Adoravam dar corridas na área exterior da sala e tudo o que exigisse envolvimento e atividade. No geral, era um grupo curioso, criativo e recetivo a ideias e novos projetos, desde que significativos para eles.

Na reflexão que fiz da primeira semana na instituição, aponte algumas primeiras impressões sobre o grupo e o espaço. Escrevi assim:

*Dia 5 de Março de 2014: primeiro dia na instituição que irá acolher-me durante os próximos meses de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância (PESI). Percorremos o extenso corredor que vai da sala da diretora pedagógica da instituição até às salas do jardim de infância que ficam no rés do chão. A sala 5C é composta por um grupo de 19 crianças, maioritariamente meninos (13 rapazes e 9 raparigas), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A maioria das crianças está com a "Pipa" (como é chamada pelas crianças) desde o 1 ano de idade o que explica a cumplicidade que pode ser observada entre ela e o grupo durante a realização das diferentes atividades realizadas ao longo da semana. O espaço pedagógico da sala está organizado por áreas: área da expressão plástica; área das construções; área dos jogos; área da fantasia (faz de conta); área da biblioteca; área da música; área das experiências e ciências; área da "casinha". A N., de sorriso na cara, faz-nos uma visita guiada pelos diferentes espaços da sala referindo o que costumam de fazer em cada área e quantos meninos podem lá estar (Anexo 4 – Doc. 1).*

### **2.2.1.2. Trabalho de projeto: “Como é que os nossos pais ouviam música antigamente?”**

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido durante as semanas da prática esteve assente na ideia de que o Jardim de Infância e as aprendizagens que proporciona às crianças são fundamentais na formação de adultos conscientes, ativos e autónomos. Acredito que o Jardim de Infância, antes de ser um espaço de aprendizagem, é ele mesmo um espaço de vida e de ação.

Durante a Pesi utilizámos a metodologia de trabalho de projeto, o que representou um grande desafio: como materializar esta metodologia na prática? Como levaríamos as crianças a vivenciar todo este processo, de maneira a que fosse verdadeiramente significativo para o grupo?

Nas primeiras semanas não sabíamos por onde começar. Era tudo tão novo...uma instituição diferente, meninos diferentes e todo o conjunto de coisas a acontecer ao mesmo tempo. Senti-me assoberbada com tanta informação. Teria sido a minha formação académica suficiente para tudo aquilo? Mas os conhecimentos e as competências desenvolvem-se na experiência e em articulação com a teoria e a prática (Schön, 1987). Por isso, li o mais que pude acerca desta metodologia e inteiramo-nos sobre o Projeto Pedagógico (PP) da instituição. O tema era *a Intergeracionalidade* e o Projeto Curricular de Turma (PCT) – *Vidas* (o primeiro tema de uma trilogia intitulada *Vidas, Histórias e Palavras*) ia ao seu encontro. Mas “Qual seria o rumo a dar ao trabalho de projeto?” (Anexo 4 - Doc. 3). Tinha, pelo menos, a certeza de uma coisa:

*(...) um projeto também deve ter relevância cultural, social, ética e estética (Vasconcelos, 2009), de forma a que as crianças aprendam a ser cidadãos através dos projetos que realizam e assim criarem um sentido de pertença, responsabilidade e solidariedade com os outros. Tendo isto em consideração, um projeto deve ir ao encontro daqueles que são os interesses da criança, já que é da motivação da criança que qualquer projeto se alimenta, e da intencionalidade educativa do educador (Anexo 4 - Doc.3).*

Assim,

*As semanas iniciais de observação e o contacto com as crianças, permitiram-nos perceber que existia por parte destas um interesse pela música. Por outro lado, a educadora, tinha falado connosco que um dos objetivos deste ano seria trabalhar mais com o grupo este domínio (a área da música na sala tinha recebido até tinha novos materiais) das artes e promover a sensibilidade estética no geral (Anexo 4 - Doc. 3).*

Na semana antes da nossa chegada, o grupo tinha estado a trabalhar o livro *Quando a mãe era pequena*. Tinham descoberto, a partir da personagem do livro, que na altura em que

os pais eram pequenos tudo era diferente: as brincadeiras, os carros, as formas de comunicação e até a forma como ouviam música.

*Depois de uma conversa com o grupo onde tentámos perceber os reais interesses das crianças no campo da música, entendemos que estes se orientavam para os suportes musicais: como é que a música ia para dentro dos cd's, de onde vinha a música do rádio, e percebemos que podíamos criar aqui uma ponte com o PCT, Vidas, e PP da instituição, a intergeracionalidade (Doc. 3).*

Senti estar finalmente a encontrar um caminho por onde podíamos seguir. Íamos tentar descobrir com o grupo como é que os pais ouviam música antigamente, mas agora outras questões se levantavam. Por esta altura, penso que tentámos dissimular a pouca segurança que tínhamos, com a criatividade, tentando arranjar formas diferentes de “chegar” até às crianças e permitir que se envolvessem num projeto que era delas.

Fez-se o registo dos conhecimentos prévios do grupo acerca de como os pais ouviam música. Esta fase inicial revelou-se estruturadora de todo o projeto, pois permitiu o levantamento de hipóteses e a aferição dos conhecimentos prévios que o grupo tinha sobre a situação problemática definida. Trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto, começou a revelar-se muito gratificante.

A atividade desenvolveu-se num ambiente pouco familiar ao grupo. Em vez de sentados no “chouriço”, como lhes era habitual, dispusemos as duas mesas existentes na sala lado a lado, de forma a permitir a organização do grupo em círculo, favorecendo a comunicação (Fig. 3). As mesas estavam cobertas por pontos de interrogação em cartolina o que despertou a curiosidade pelo que ali se passaria. Do diálogo entre todos os elementos do grupo nasceram as linhas gerais do trabalho de projeto. Aferiu-se o que cada um sabia sobre o tema, o que queriam descobrir e onde poderíamos pesquisar para obter as informações.

O grupo sabia que os pais ouviam música no rádio do carro, no *ipod*, no *tablet*, no computador, nos cd's. Tudo objetos que conheciam do seu dia a dia...mas, a pergunta mantinha-se: *e quando os pais eram pequenos?* Uma das crianças lembrou-se dos discos de vinil que reconheceu nas ilustrações da história e que o pai tinha lá em casa também. A educadora trouxe um vinil que tinha lá na sala e colocou na mesa. Surgiram outras questões: *como é que a música vai para dentro dos cd's? O CD é feito de metal? Os senhores que estão dentro da rádio são cantores?* Mas haviam também algumas teorias: *o vinil tem uns “riscos” e é lá que está a música; os cd's têm um laser; “já reparaste que todas as coisas (objetos da mesa) têm um buraco?”; “o buraco é para rodar”.*

Apercebi-me, nesta fase, que até darmos espaço, tempo e oportunidade para as crianças

falarem acerca daquilo que sabem, não conseguimos imaginar o quão ricas e interessantes são as suas visões do mundo que as rodeia. Dar este espaço, é permitirmo-nos conhecê-las melhor ao mesmo tempo que vamos nos conhecendo também a nós como profissionais; à medida que as ajudamos a aperceberem-se do que já sabem, também nos vamos apercebendo do que já sabemos, do que consolidámos ou não, enquanto educadores; à medida que vão construindo a sua identidade, nós também vamos construindo a nossa. É uma aprendizagem em conjunto, onde verdadeiramente cresci ao mesmo tempo que elas.

Sinto que as crianças fazem “uma coisa gira” connosco enquanto estagiárias: é como se nos encostassem com os pés juntinhos a uma parede branca e, todos os dias, riscassem, com muito jeitinho, um traço sobre as nossas cabeças, dizendo depois com a autoridade de quem sabe: “cresceste mais um bocadinho”. E, nós, olhando para a parede branca, contemplamos, orgulhosos, os inúmeros tracinhos que se estendem, na vertical, ao longo da parede, indicadores dos progressos que já fizemos no caminho para nos tornarmos futuros educadores. E, aqui, não vale a pena pormo-nos em “biquinhos de pés” e fazer batota...

As crianças foram a minha fita métrica ao longo do percurso. Os seus *feedbacks* foram o meu barómetro. A motivação do grupo durante o projeto era tão clara e o empenhamento em cada atividade era tão grande, que me senti “crescida”, uma verdadeira educadora. E sentir-me a crescer dentro da profissão foi importante para aumentar a consciência e o conceito de *mim* enquanto futura educadora, o que revela o quão importantes são os outros para o nosso desenvolvimento profissional.

Ao longo do projeto, uma das minhas motivações principais era conseguirmos trabalhar todas as áreas de conteúdo a partir da questão central. A educadora cooperante defendia a mesma abordagem e, por isso, propôs que começámos por explorar a música enquanto veículo de significados, sugerindo ao grupo que pintasse ao som de música clássica, um estilo com o qual não estavam familiarizados. Assim,

*ao som de Bach, as crianças foram pintores por um dia. Munidas de paletas e cavaletes improvisados, pincéis, tintas, e muita criatividade, o grupo produziu pinturas a partir daquilo que sentiam ao escutar música clássica. (...) A atividade foi muito bem recebida pelo grupo que, muito motivado, se empenhou na produção de pinturas originais e muito heterogéneas, permitindo que as crianças desenvolvessem a sua sensibilidade estética a partir da expressão de emoções e sentimentos em produções próprias. (Anexo 4 – Doc. 3).*

O desenvolvimento desta atividade permitiu ao grupo a exploração de uma tela, e a mim o início da exploração do espaço de uma sala de jardim de infância e do imenso potencial que oferece ao ser transformada à medida dos interesses das crianças. O potencial do espaço foi sendo explorado à medida que o projeto avançava: foi salão de baile para a valsa de Strauss; laboratório para as experiências com os sons e para testarmos a nossa capacidade pulmonar; foi atelier de construção de fantoches; foi unidade de medida da fita da cassette; foi estúdio de rádio para a emissão das “Manhãs da RCSL”; foi espaço de aprendizagens, foi espaço de vida.

Ainda dentro da exploração da música saliento uma atividade que só foi possível graças à socialização entre pares que a prática pedagógica também possibilita. Uma das colegas a fazer estágio na mesma instituição, foi à nossa sala tocar violino para o grupo e apresentar este instrumento da família das cordas. Não foi uma atividade planificada. Proporcionou-se a partir de uma conversa nos vestiários, o que revela que qualquer sítio e qualquer hora podem ser oportunidades educativas à espera de acontecer: tínhamos violino e violinista e vontade de proporcionar uma experiência que, naquela tarde de imprevistos, veio a revelar-se bastante significativa para o projeto e as aprendizagens em curso.

No domínio da Matemática, aproveitamos os suportes de música (vinil, cd's, cassetes) para trabalhar as figuras geométricas. Para esta atividade, a cidade também foi a *nossa* sala e andámos à procura de figuras geométricas pelo centro da cidade. A possibilidade de sair com o grupo da instituição são sempre momentos de grande aprendizagem profissional. Testamos os nossos limites: segurança *versus* deixar experienciar; lidar com a energia, a excitação das crianças para quem as saídas são momentos de expansão. Por outro lado, esta ponte entre a sala e a vida fora dela, faz para mim todo o sentido no processo de aprendizagem, pelo que sempre que fazia sentido para o projeto uma saída ao exterior, assim o fazíamos. Assim, tivemos a oportunidade de visitar uma loja de antiguidades onde o grupo observou alguns rádios e vinis antigos, visitámos o Teatro Circo, fomos comprar um livro a uma livraria, fomos à Rádio Antena Minho participar de um programa em direto. As interações sociais que o grupo fez durante estas atividades no exterior, proporcionaram novas aprendizagens, contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e social e também para o meu. A preparação de saídas põe em marcha um conjunto de capacidades: comunicativas, relacionais, organizativas, lidar com a ansiedade, as emoções, o *stress*. No entanto, o envolvimento com aquilo que a comunidade tem para nos oferecer, o desenvolvimento de relações com outras *gentes* e instituições, revela-se fundamental no processo educativo. O impacto que estes contactos tiveram no projeto foi enorme.

Outras atividades desenvolvidas tiveram como foco a expressão e comunicação, e a cooperação. Começámos com atividades simples (como o “Desenha e Passa”, construção de desenhos em grupo (ver Anexo 4 – Doc.6) até à construção da história da mascote do projeto, a Joana Vinil, posteriormente gravada para uma cassete.

Outra das experiências que me marcou no decorrer do projeto foi a atividade de “desenhar” o movimento circular do gira-discos através do corpo (Anexo 4 – Doc.9). As aprendizagens realizadas através do corpo tornam-se mais significativas para a criança. Ela está habituada a aprender com todo o seu corpo desde bebé. Durante esta atividade, tivemos a presença da professora supervisora que nos deu contributos para melhorar a experiência de aprendizagem.

A construção de fantoches com as personagens da história, é outra das atividades que destaco, já que foi nítido o envolvimento e empenhamento do grupo nesta tarefa. Eram crianças que adoravam construir com as suas próprias mãos e, portanto, foi uma atividade gratificante. Ao mesmo tempo contribuiu para dinamizar a área da expressão dramática, não muito procurada pelo grupo.

Com a introdução do rádio e a chegada à sala de um rádio muito antigo do avô da educadora, apresentámos um vídeo, e algumas imagens, sobre a evolução dos rádios, o que constituiu o mote para a construção de rádios antigos com caixas de papa, mais uma atividade que foi ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças.

Na fase final do projeto, e como era do interesse das crianças saber *“Como passa a música na rádio?”*, visitámos a rádio Antena Minho onde contactaram com diversos profissionais da área e puderam participar num programa em direto para divulgar o seu projeto. O momento vivido na rádio foi gratificante para crianças, educadoras e instituição que, assim, tiveram oportunidade de divulgar todo o trabalho desenvolvido ao longo de tantos meses, e reconhecido o seu mérito ao realizar tantas aprendizagens. (Anexo 4 – Doc. 12).

A partir do que tinham observado na visita à rádio, o grupo criou o seu próprio programa de rádio (Anexo 5), e divulgou-o, depois, através do sistema geral de som do colégio.

Constituiu um momento relevante da partilha do projeto com toda a instituição e para mim foi extremamente recompensador ouvir o grupo a contar o projeto, com consciência do caminho trilhado ao longo de tantos meses. Nesta atividade tive oportunidade de mobilizar outros conhecimentos em edição de som, que possuía da minha formação anterior, o que me



fez pensar que realmente todo o saber pode e deve ser convocado para uma sala de jardim de infância. Tudo no educador é chamado a intervir na ação educativa, no sentido de proporcionar as melhores experiências de aprendizagem.

A realização de uma exposição com os trabalhos das crianças, desenvolvidos ao longo do projeto, foi a atividade que exigiu por parte das crianças um esforço maior, uma vez que, para explicarem o projeto que tinham realizado às outras salas, tinham de proceder a uma revisão de tudo o que tinham feito, o que também foi um momento de revelarem a consolidação de conhecimentos e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social. (Anexo 4 – Doc. 13). Da minha parte, senti um enorme respeito pela criança e por tudo aquilo que ela pode criar. Tinha sido trilhado, efetivamente, um percurso de descobertas.

A importância deste momento também se deveu à possibilidade de envolvimento das famílias num projeto que também foi delas.

Foram as “máquinas do tempo” para o nosso grupo, contribuindo com as memórias e os objetos *do* antigamente (cassetes, vinis, gira-discos, leitor de cassetes, histórias...). Mas esta importância não se restringiu ao projeto: as interações que se estabeleceram foram importantes na construção da minha identidade profissional. A nossa identidade vai sendo formada, também, pela imagem que os outros têm de nós, imagem essa que é chamada para as interações diárias. Os pais também servem de bússola no caminho, pois têm acesso ao que a criança leva da sala para casa. Se o entusiasmo das crianças é manifestado na interação com os pais, eles sentem que podem confiar e essa confiança permite-nos construir um autoconceito positivo acerca de nós como educadores. E isso faz a diferença.



**Figura 3** – PESI -O Projeto em imagens (I)



**Figura 4** - PESI - O projeto em imagens (II)

### 2.2.1.3. Conhecimentos mobilizados no decorrer da PESI

O trabalho pedagógico desenvolvido pela educadora cooperante, onde realizei a minha prática, aproximava-se da abordagem ao modelo *High/Scope*. Em conversa com a educadora, no início da PES, foi-me explicado que, alguns dos pressupostos introduzidos por este modelo não eram colocados em prática, diariamente, nomeadamente o *planear-fazer-rever*, nem os instrumentos de avaliação sugeridos (por exemplo, o COR), já que a instituição detém os seus próprios (Grelhas de Verificação, os Planos de Intervenção Individual e o Boletim pré-escolar).

A prática pedagógica durante este estágio baseou-se numa perspetiva construtivista do

ensino-aprendizagem, ou seja, na visão da criança como construtora do seu próprio conhecimento através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com os outros, com ideias e factos, construindo, desta forma, novas aprendizagens e conhecimentos, isto é, construindo a sua aprendizagem pela ação (Weikart & Hohmann, 2011).

Assim, baseei a minha ação nos pressupostos de alguns teóricos que sustentam esta visão da criança como ser capaz e construtor de conhecimento, tal como é proposto por: Hohmann e Weikart (2011), na abordagem High/Scope; Katz (Katz & Chard, 1997) que, influenciadas por Kilpatrick e Dewey, propiciaram o Trabalho de Projecto. Também se revelaram importantes para mim as aprendizagens realizadas durante a minha formação sobre os modelos curriculares de *Reggio Emilia* (e a leitura das *Cem linguagens da criança*, de Malaguzzi) e do Movimento Escola Moderna (MEM), com raízes em Freinet.

Ao Modelo High/Scope, fui buscar os princípios essenciais, que serviram de base à minha prática e que contemplam a aprendizagem pela ação, a interação adulto - criança, a importância do contexto de aprendizagem (tempo e espaço), a rotina diária e as experiências-chave.

A prática pedagógica centrou-se, assim, na aprendizagem ativa da criança, isto é, numa construção do conhecimento através de experiências diretas e imediatas, a partir das quais a criança reflete e delas retira o seu significado, dando sentido ao mundo que a rodeia.

Foi, portanto, minha preocupação, durante as várias atividades desenvolvidas, criar um ambiente estimulante e desafiador, em que o espaço e os materiais, “(...) porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma actividade” (Dewey, 1971 , p. 85), contribuíssem para estimular os interesses do grupo e criar oportunidades de aprendizagens significativas.

É de salientar, também, a fomentação de uma interação positiva entre os adultos e as crianças, um dos nossos objetivos do projeto, centrada no escutar com atenção para depois emitir observações pertinentes para a criança. Este trabalho reflete-se no papel dos adultos, desde assistentes operacionais, educadora e estagiárias, que apoiaram as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo, estimulando a sua progressiva autonomia, encorajando-as a aproveitar as suas capacidades, de forma a encontrar soluções para os seus problemas.

A rotina também foi construída a partir da estrutura do currículo High/Scope. Apesar de na rotina do grupo não constar a sequência *planear-fazer-rever*, tentei incluí-la na minha prática de forma a levar as crianças a expressarem as suas intenções, a executá-las e a tomar decisões sobre a sua própria aprendizagem.

O processo de avaliação preconizado por este modelo defende o trabalho conjunto da equipa educativa que, num processo diário e contínuo, observa, planifica, recolhe dados e reflete com vista ao melhoramento, sendo essencial o envolvimento da família. No processo de avaliação contemplei as competências para os 5 anos, delineadas pela instituição e que faziam parte dos instrumentos da educadora, e as experiências-chave, parte integrante da abordagem de aprendizagem através da ação, filosofia base da High/Scope. “As experiências-chave descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 454) e, por isso, “(...) orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar atividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas pré-escolares” (*op. cit. p. 454*).

Do modelo do Movimento da Escola Moderna destaco, na minha ação, o envolvimento dos pais e da comunidade. A interação das crianças foi alargada às pessoas do meio e da sociedade. Neste sentido, realizaram-se algumas visitas de estudo de interesse para projeto nomeadamente à rádio Antena Minho, visita a lojas de antiguidades para ver rádios antigos, ao centro da cidade para procurar formas geométricas, ao Teatro-circo, para ver uma sala de espetáculos.

Sendo a documentação pedagógica um instrumento de reflexão crítica, que permite avaliar, guardar e registar todos os progressos e aprendizagens conseguidas pelas crianças, enquadra-se aqui, também, o modelo de *Reggio Emilia*, uma vez que, na sala de aula desenvolve-se um dos seus princípios, a “pedagogia da escuta”, ou seja, tudo o que as crianças dizem e fazem é registado em projetos, relatórios e diários.

As paredes e a “montra” (no caso desta instituição em particular), contam histórias. Isto também é característico da visão do MEM. As paredes “ferradas” com as produções das crianças revelam a importância de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido, às famílias, por um lado, e, por outro, de dar às crianças uma memória do que fizeram e do que disseram.

Outro ponto importante no decorrer da minha experiência no jardim de infância prendeu-se com o papel do adulto, sustentada por Vygotsky (1994), que sugere que o educador intervenha na *zona de desenvolvimento próximo*, andaimando, deste modo, o processo de aprendizagem, garantindo um ambiente que desafie a criança e a estimule a desenvolver o seu potencial.

Por fim, revelou-se fundamental a metodologia de Trabalho de Projeto, promovida por Kilpatrick (2006), que possui pontos em comum com o modelo pedagógico High/Scope, nomeadamente a aprendizagem pela ação, a importância da iniciativa pessoal da criança e a

promoção da sua autonomia. Esta metodologia assumiu-se como um importante caminho de experimentação e vivência, uma vez que valoriza a participação das crianças e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Com esta metodologia, as crianças foram incentivadas a definir e a seguir os seus interesses, construindo, assim, um projeto, em colaboração constante com os adultos, que lhes permita a edificação de um “estudo em profundidade” (Katz & Chard, 1997, p. 3) sobre um assunto ou conceito. Assim, o trabalho realizado constituiu-se como uma oportunidade de as crianças investigarem, de forma aprofundada, um tópico do seu interesse e/ou curiosidade. O facto do projeto partir dos interesses do grupo, torna o processo de ensino-aprendizagem mais cativante e motivador para os intervenientes, dado que adquire um significado pessoal. Simultaneamente, o projeto é automaticamente ampliado pela interdisciplinaridade que promove entre todas as áreas e domínios de conteúdo.

O meu papel enquanto profissional, ao utilizar esta metodologia, foi o de acompanhar a criança nas suas descobertas, proporcionando-lhe os recursos e o apoio necessários para alcançar, de forma ativa, participativa e construtiva, as suas aprendizagens.

#### **2.2.1.4. O que a PESI me proporcionou**

A PESI possibilitou a minha compreensão da realidade pedagógica da Educação Pré-escolar, contribuindo para a aprendizagem de como articular os conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo da minha formação, e a prática real em contexto educativo. O desenvolvimento deste trabalho de projeto permitiu-me perceber as potencialidades desta metodologia enquanto promotora de aprendizagens realmente significativas, uma vez que são as crianças que tomam o “leme” durante o processo de aprender. Construí muitos conhecimentos acerca da prática educativa desenvolvida nos contextos de educação pré-escolar, tendo sido enriquecedor o contacto com a educadora cooperante, que para mim constituiu uma referência em termos de práticas e a perceber qual o papel do educador no processo do ensino-aprendizagem. Foi com a PESI que comecei a sentir-me educadora e que senti poder contribuir com um bocadinho de mim na Educação Pré-escolar. A partir desta vivência comecei a construir e a definir a minha identidade profissional.

Tal como referi na reflexão da minha última semana na instituição, “olhando para trás, foi trilhado um percurso de descobertas” (Doc. 13). Estas descobertas passaram pela prática



pedagógica, nos seus aspetos mais técnicos e práticos, mas também pela descoberta de mim mesma através das intervenções que realizei. Percebi, por exemplo, que a assertividade é muito importante com crianças de faixa etária e que o estar presente, inteira, em cada momento também. Por muitas vezes, não foi fácil filtrar o importante e deixar passar o acessório, num espaço de vida, que é a sala, onde estão sempre muitas coisas a acontecer. Por tantas vezes, o meu caçador de sonhos não foi eficaz. A minha motivação, contudo, advém do facto de saber que ainda há muito para aprender, para evoluir, para crescer. E isso deixa-me feliz.

### **2.2.2. PESII: a aprendizagem de ser professor**

Iniciei a PESII cheia de expectativa, porque ia ter a possibilidade de intervir numa turma do 1.º ano de escolaridade. Sentia que também eu, à semelhança do grupo, estava a fazer a transição do jardim de infância para a escola do 1.º ciclo. Senti o “friozinho na barriga do primeiro dia de escola” (Doc. 14). Já tinha passado pela experiência de observar uma turma do 1.º ano de escolaridade, durante a licenciatura, na unidade curricular de *Contextos Educativos e Prática Profissional...*

*Ah, voltar às carteiras da escola! Traz reminiscências e sentimentos com que não contamos: uma certa familiaridade, apesar de tantos anos decorridos; uma certa novidade porque, agora, os olhos que contemplam aquela sala, já não são os de uma criança (será?); uma certa marotice no sorriso quando observamos as crianças e identificamos a criança que, outrora, fomos (Anexo 3).*

O início da PESII deu-se alguns meses após a minha experiência no Pré-escolar e tinha algum receio de que a entrada numa escola do 1.º ciclo me sugerisse um mundo bem diferente. Sinto-me verdadeiramente uma educadora/professora que acredita que a articulação das práticas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, entre o jardim de infância e a escola, representa uma mais-valia para desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento profissional dos educadores/professores, também. Afinal, quanto muda a criança, no tempo de um par de meses, para que a apresentemos a um espaço e a práticas tão diferentes daquelas a quem está habituada do jardim de infância? Sim, é verdade que se trata de uma aprendizagem que tem de fazer. Por isso, acredito que o conhecimento, por parte dos professores, da realidade do jardim de infância pode facilitar este processo de adaptação da criança à escola.

Naquele meu primeiro contacto com uma turma do 1.º ano de escolaridade, durante a licenciatura, senti, no período de observação, que o “tempo da escola” não era o mesmo que o “tempo da criança”. Os ritmos eram diferentes, descompassados. O espaço não se adequava

às necessidades que ainda tinha. Na altura, escrevi assim no relatório de observação:

*No 1.º ano ainda se nota a pouca predisposição das crianças para estarem sentadas “quietinhas” durante o tempo da aula: é uma inquietação, um reboiço; ora levanta, ora senta sobre o pé, ora escreve de joelhos; ora vai perguntar não-sei-o-quê ao colega do outro lado da sala. O facto é que, estar sentado “quietinho”, parece, nestas idades (que variavam entre os 6 e os 7 anos), contranatura. Durante o tempo de aula, são frequentes expressões como “Senta direito”, “Vocês estão sempre a brincar!”, “Sempre com a cabeça na lua!”, “Nem falo contigo, portas-te mal!” (Anexo 3).*

Agora, alguns anos após estas observações, com outra bagagem, outras aprendizagens e outros conhecimentos, questionava-me acerca da realidade que ia encontrar, que práticas iria observar, se encontraria um 1.º ciclo diferente, se a minha formação, que me deu um olhar mais integrado da criança e do seu desenvolvimento, me ajudaria a intervir naquele contexto, com que bocadinho de mim poderia contribuir, que pegada conseguiria deixar, e de que forma esta nova experiência me transformaria enquanto futura profissional da Educação Básica, à procura da sua identidade, do seu lugar na Educação.

Assim, nos pontos seguintes, procederei a uma breve contextualização do contexto educativo, passando depois para a narrativa daquela que foi a minha experiência numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **2.2.2.1. Contexto educativo**

Realizei a PESII numa escola do 1CEB que se situa fora da cidade de Braga. O grupo era composto por 15 crianças, 8 meninos e 7 meninas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todos tinham frequentado o Jardim de Infância, sendo que 10 dentro do agrupamento, no jardim de infância que se situa ao lado da escola, e os restantes 5 em diversos jardins de infância da cidade de Braga.

#### **2.2.2.2. Projeto Curricular Integrado: “Vamos descobrir as palavras?”**

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido durante as semanas da prática esteve assente na ideia de que a escola deve contribuir para a formação integral da criança, sendo que esta é verdadeira construtora do seu conhecimento. O professor mostra a porta, mas é o aluno que tem de a abrir e atravessar.

No nosso primeiro dia de escola fomos recebidas pela professora cooperante que, enquanto nos levava até à sala, partilhou as suas posturas profissionais:

*não gosta muito de se guiar por manuais; não marca trabalhos de casa e tenta manter um contacto permanente com os pais através do blog da turma. O seu trabalho diário tem partido da educação literária e pensa que através dela pode trabalhar a iniciação à leitura e à escrita, bem como trabalhar a consciência fonológica que, na sua opinião, precisa de ser muito trabalhada nesta turma. (Anexo 4 – Doc. 14)*



Este primeiro contacto revelou-se interessante uma vez que me permitiu entender a abordagem que a professora-cooperante usava na sala e algumas das suas posturas profissionais, tendo sido um importante momento de socialização profissional na minha aprendizagem de *ser professor*. Senti empatia por algumas das suas posturas, mas, em processo de aprendizagem, interessa perceber como se materializam essas posturas no quotidiano escolar e se têm validade no contexto. Por isso, tentei manter uma atitude investigativa e questionadora.

Desde logo, a professora-cooperante mostrou-se muito receptiva às nossas ideias iniciais e deixou-nos à vontade para intervir. Tinha começado a abordagem das primeiras letras e sons a partir de obras literárias para a infância. Fiquei entusiasmada por participar daquele processo de aquisição da leitura e da escrita que só conhecia na teoria, e do qual não tive consciência, enquanto aluna, quando estive do lado de lá.

Durante as semanas de observação, tornou-se evidente a presença da Educação literária no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o gosto daquelas crianças por ouvir histórias. A partir das obras literárias, recomendadas para o 1.º ano de escolaridade, a professora abordava todas as áreas curriculares e, por isso, eu e a minha colega de estágio pensámos que havia caminho para desenvolver um PCI e implementar, na prática, aquilo que tentáramos simular durante as aulas, na universidade.

Ao longo das primeiras semanas, fomos à procura de perceber quais os interesses da turma e qual a melhor forma de orientar esses interesses para a construção de aprendizagens significativas. Também consultámos, neste sentido, o Plano de Turma (PT) onde a professora titular referia o facto de que, para a maioria das crianças da turma, a escola era apenas um lugar onde se executavam tarefas. No geral, as crianças não manifestavam imaginação, criatividade, nem fantasia nas suas produções/expressões. A consciência fonológica necessitava de ser muito trabalhada e, também, não viam grande interesse em aprender a ler e a escrever. Concluía que o conceito de escola que os alunos carregavam consigo iria condicionar os trabalhos a desenvolver, bem como a dinâmica da prática educativa, o que exigia uma desconstrução do papel da escola. Assumimos, portanto, que a nossa intervenção deveria levar estes aspetos em consideração.

As nossas primeiras ações foram desenvolvidas no sentido de

*clarificar as regras da sala, organizar os materiais e alterar a própria disposição das carteiras,*

*dando mais autonomia às crianças, proporcionando um ambiente mais organizado, facilitador da entreaajuda e das interações. As crianças assumiram algumas tarefas de forma a tornar os tempos de transição mais calmos, começando a haver uma criança responsável pela distribuição dos lanches, do leite, da fruta. Catalogámos e organizámos o material das mesas e do armário. (Anexo 4 - Doc. 15)*

Só, assim, se criaria um espaço e um tempo propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento do PCI.

Para mim, a fase mais difícil durante a prática foi sempre as semanas de indefinição, em que ainda não há um caminho claro de trabalho. Parte-se à procura das “pistas”, das pequenas indicações que a turma nos vai dando sobre o que os move.

Na semana da visita do escritor Pedro Seromenho à escola, achámos que seria uma oportunidade para falarmos daquilo que estavam a aprender: as letras, as palavras, para que achavam que serviam, como achavam que seria se não houvesse palavras/sons que nos ajudassem a exprimir o que sentíamos, ou a dizer o que pensamos.

Lemos a história *A Grande Fábrica de Palavras*, pois

Pretendíamos criar alguma empatia com as palavras que começavam agora a aprender. A história falava de um país onde as pessoas para falarem tinham de comprar as palavras, e, portanto, falar não era acessível a toda a gente. Criámos um ambiente acolhedor (com mantas e almofadas) e a hora do conto começou. Conseguimos prender a atenção de todas as crianças do início ao fim. Incentivámos as crianças a manifestarem-se acerca das palavras que para si eram mais valiosas, bem como as que menos gostavam. Registámos essas palavras no quadro. (Anexo 4 – Doc. 17)

A partir da leitura do livro delinearam-se algumas questões: *As palavras são valiosas? Como é que as palavras se transformam em livros? As palavras sentem ou fazem sentir?* Para o projeto, a sala transformou-se numa “fábrica de palavras”.

Destaco, do projeto, três das atividades integradoras, realizadas para dar resposta a estas questões, por serem as que considero terem sido mobilizadoras de mais aprendizagens, tanto para mim, como para a turma.

Uma das atividades, no âmbito da questão “As palavras são valiosas?”, foi articulada com uma das salas do jardim de infância. A turma convidou a sala dos 5 anos para virem aos nossos “10 minutos de história”. Esta atividade permitiu a coordenação com as educadoras, a interação da turma com o grupo de crianças do jardim de infância, que se revelou fundamental, para a construção de sentidos. Desenvolvemos uma dinâmica que levasse as crianças a descobrir qual seria a história que ia ser escutada, quais as suas personagens, mobilizando os seus conhecimentos prévios em relação às histórias que já conheciam, levando-os a fazer previsões,

a antever possíveis resultados, a desconstruir significados. Para isso, anunciámos que não tínhamos livro, nem história, apenas um cesto com alguns objetos vulgares lá dentro: um xaile, algo que se assemelhava a pelo de animal e uma cabaça. As crianças exploraram os objetos, tocaram, à medida que saíam do cesto e tentaram relacioná-los a histórias que já conheciam. Esta dinâmica permitiu o levantamento de hipóteses sobre as personagens, o enredo, ao mesmo tempo que suscitava analogias entre diferentes histórias com a presença de animais e de velhinhas. Um dos objetos, a cabaça, não era conhecida por algumas crianças, o que levou a algumas explorações. No fundo do cesto, encontrava-se a história, *Corre, corre, Cabacinha*, de Alice Vieira, que lemos ao grupo, revelando-se assim o grande mistério

Para responder à questão “Como é que as palavras se transformam em livros?” visitámos a Companhia Editorial do Minho. A atividade surgiu da curiosidade da turma em saber como se dá o processo de transformação dos textos em livros, os livros com os quais eles tiveram oportunidade de contactar ao longo do projeto, que tinham na, recentemente criada, biblioteca da sala. Na editora acompanharam o seu processo de fabricação, desde o momento em que chega à editora, em texto, onde é trabalhado em computador, até à sua impressão em grandes máquinas industriais, para depois serem embalados e transportados para o seu destino. Era uma verdadeira “fábrica de palavras”!

As visitas de estudo são sempre importantes momentos de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e social. Esta visita permitiu que a turma também percebesse que existe uma ligação entre o que se aprende dentro da sala de aula e o mundo que se vê através das suas janelas. As aprendizagens que realizam na escola são importantes para que possam compreender o que se passa fora dela.

Lembro-me de passarem uns desenhos animados na televisão que sempre me fascinaram. Tratava-se de uma professora que em cada episódio subia a bordo de um autocarro mágico, juntamente com os seus alunos, para que estes pudessem experienciar, vivenciar *in loco* o que estavam a aprender dentro da sala de aula. Não havia limites físicos ou temporais para aquele autocarro mágico. Podiam visitar outras eras, entrar no corpo humano, andar à velocidade da luz...tudo era possível.

Ainda que não tenha um autocarro mágico, acredito ser possível o professor, com os seus recursos, conduzir os alunos por novas formas de aprender. O PCI pode ser um “autocarro mágico”, pode levar os alunos por caminhos que estes não conheciam, levá-los à realização de

aprendizagens que sejam significativas para a sua vida.

O nosso “autocarro mágico” conduziu-nos à atividade que, para mim, foi a aglutinadora de todas as aprendizagens construídas ao longo do curto tempo do projeto: a construção e publicação do livro *Palavras (con)Sentidas*, resultado do trabalho conjunto de pais e alunos. A construção do livro partiu da necessidade de perceber se “*As palavras sentem ou fazem sentir?*”. A turma partiu à procura de respostas e, em casa, com a família decidiram em conjunto qual era a palavra mais valiosa, aquela que transmitia o que sentiam quando estavam juntos. Cada família produziu um texto acerca dessa palavra. Depois, passou-a para um retalho de tecido para ser construída a “manta das palavras sentidas”, que ficaria no espaço da biblioteca da sala. Foi bom ver o envolvimento dos pais que, na verdade, não foi surpresa por se tratar de uma escola onde pais, e a comunidade em geral, é bastante participativa.

A ideia da publicação do livro com os textos e os trabalhos produzidos pelas famílias, surgiu depois. Estávamos com a turma a ver os trabalhos que tinham sido feitos e um dos alunos observa que, em cima da mesa, tínhamos textos e imagens e que se os juntássemos todos quase que parecia um livro. *E por que não?* A pouco tempo de terminarmos a nossa intervenção no contexto, fomos ver a possibilidade de transformar os trabalhos e os textos em livro. Batemos a algumas portas e foi necessária muita perseverança e poder de argumentação, para finalmente, encontrarmos uma gráfica disposta a produzir alguns exemplares, num curto espaço de tempo. Lembremo-nos, entretanto, de lançar um último desafio à turma: *e se apresentássemos e vendêssemos o livro numa feira do livro organizada por nós? O que tem uma feira? O que vamos precisar? Como vamos convidar os amigos e familiares para a apresentação do livro?* As crianças foram sugerindo formas de transformar o recreio numa feira do livro onde eles seriam os autores principais. Na aula, escrevemos o convite que seria endereçado às restantes salas e aos pais. Contactámos a *Paleta das letras* para nos fornecerem alguns livros e expositores. Foram talvez as duas semanas mais intensas do projeto, muitas coisas a acontecer e várias equipas dentro da sala a trabalharem para um objetivo comum.

O dia da apresentação do livro *Palavras (con)Sentidas* foi muito gratificante. Para nós, que víamos a evolução da turma e sentíamos a emoção do projeto ter conseguido mobilizar tanta gente até ali; e para eles que viram reunidos, nesse dia, a família, os colegas e os amigos para assistirem à apresentação do seu livro.



**Figura 5** - PESII - O Projeto em imagens

### **3. Análise reflexiva do caminho**

#### **3.1. Aprendizagens proporcionadas no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PESI e PESII)**

Depois desta viagem em retrospectiva pelos momentos vivenciados durante a PES, resumo algumas das aprendizagens que levo comigo neste caminho e que sei que se devem à oportunidade ter podido estar nos contextos, e de ter de lidar com a realidade profissional a partir dos meus próprios recursos. Assim, durante os momentos da PES:

- experienciei, *in loco*, os processos de ensino-aprendizagem e de socialização, que me permitiram crescer e construir a minha identidade profissional;
- construí conhecimento profissional a partir da articulação entre a teoria e a prática que acredito que me ajudará na minha prática pedagógica futura;
- tive a oportunidade de observar e de participar em situações reais do exercício profissional, e de desenvolver competências técnicas, científicas, éticas, sociais e pessoais;
- aprendi a importância da autonomia e da flexibilidade do professor, em contexto de sala e de vida, e como é importante a tomada de consciência de nós. Tudo começa em nós;
- senti que o trabalho em equipa foi fundamental no processo de formação profissional ao proporcionar momentos de diálogo, partilha e entajuda;

Olhando para trás, a prática pedagógica foi um espaço que favoreceu a construção de um saber pedagógico alicerçado nos saberes adquiridos ao longo da formação inicial, e da vida, e consolidado pela vivência dos desafios profissionais quotidianos.

No entanto, ser professor é ser um *caçador de sonhos* em busca das melhores práticas. A aprendizagem profissional de ser professor não termina, pois, os contextos em que atua são sempre diferenciados; os tempos mudam, mudam-se as *gentes* pelo que o professor tem de estar sempre a reinventar-se, a definir-se, a adaptar-se, a evoluir.

#### **3.2. A Socialização como dimensão facilitadora da aprendizagem profissional**

Não percorri este caminho sozinha. O momento da prática proporcionou, por si só, oportunidades de interação com outros que também me foram formando enquanto educadora/professora: os pares, o corpo não-docente, as crianças e suas famílias, a própria

estrutura organizativa da escola, o professor/educador cooperante, o professor supervisor, entre outros. No percurso formativo que percorri, ao longo dos meses, foram importantes fontes de recolha de dados o *feedback* da professora cooperante, da colega de estágio, em formação comigo, das crianças, da professora supervisora da minha intervenção em contexto educativo. Cada um deles, de diferentes ângulos, ofereceram-me perspectivas da minha prática pedagógica que não estariam ao meu alcance não fosse o seu olhar.

Os outros funcionam como o nosso espelho e é nas interações que mais aprendemos sobre nós próprios. Assim, os grupos de crianças com quem tive a oportunidade de aprender revelaram-se essenciais no processo de desenvolvimento da minha autoconfiança para ser educadora/professora, e contribuíram para o despertar da consciência do meu papel nos processos de ensino-aprendizagem.

As crianças constituíram o barómetro da minha ação pedagógica e foi em função dos interesses que manifestava, do grau de envolvimento nas atividades propostas que fui reorientando as atividades e reorientando-me também enquanto futura profissional, fazendo passar pelo meu centro as práticas, as posturas, os conhecimentos adequados a cada nova situação.

Por outro lado, “sentir que o grupo nos acolhe e que conseguimos ir além o rótulo de ‘estagiária’ é a sensação maravilhosa de estar num sítio ao qual já se pertence” (Doc. 20).

Tive a possibilidade de contactar também com os alunos de outras turmas de uma forma muito próxima, pelo que posso dizer que também eles me fizeram sentir que pertencia ali. Numa das manhãs estive com a turma do 4.º ano, a orientar os trabalhos, o que constituiu uma experiência muito positiva pois “abanou-me como profissional”, senti que aquela profissão era importante. relatei assim essa experiência:

*A semana iniciou-se com uma experiência diferente. Passamos a manhã com a turma do 4.º ano, a orientar o trabalho de português que a professora tinha indicado. Senti-me “sacudida” ao passar de uma turma que está a começar a aprender a ler e a escrever, para outra mais preocupada com os significados das palavras e os sentidos das frases. Fez-me pensar no desenvolvimento e amadurecimento que a criança faz em tão poucos anos de escolaridade e em como é importante esta fase do 1.º ciclo, em que tantas transformações acontecem, ao nível cognitivo, afetivo, social. Senti-me, naquele momento, fascinada. Fascinada pela criança, por tudo o que ela pode vir a ser. Recordei-me, a mim mesma, nessa fase também. E, olhando, para trás, não pude deixar de ficar comovida (Doc. 15)*

A professora cooperante também se revelou fundamental para o meu processo de aprendizagem profissional, partilhando o seu conhecimento e seu ser professor, dando-me espaço para expressar as minhas próprias representações. Perante os seus *feedbacks* comecei

a sentir-me mais segura no que diz respeito às atividades propostas, que as considerou sempre muito criativas e originais.

*A professora cooperante achou uma boa proposta a construção do 'jardim das palavras', uma vez que integra todas as áreas curriculares (...). A professora do 4º ano disse que está a pensar desenvolver o este projeto com os alunos do 1º ano do próximo ano letivo. Reconhecerem a este ponto o nosso trabalho, aumentou a minha autoestima profissional (Doc. 8)*

Por outro lado, destaco também a importância dos *feedbacks* das professoras de outras salas. A possibilidade deste contacto tão próximo tornou esta experiência socializadora ainda mais rica. Elas estavam sempre presentes quando dávamos mais um passo no projeto, celebravam connosco as nossas conquistas. Foi nesta escola que senti verdadeiramente o que é o trabalho de equipa em contexto educativo, em que todos trabalham para um mesmo fim, em que todos são os dedos de uma mão. O facto de ter participado em todos esses momentos de trabalho e de partilha profissional, fez-me sentir parte da “família”, de pertencer a uma profissão onde tinha o meu lugar.

A socialização proporcionada pelas tutorias foi fundamental para a construção reflexiva das aprendizagens que ia fazendo no terreno, mas também para aprender com outras colegas que participavam da mesma experiência. Poder acompanhar através das tutorias os trabalhos desenvolvidos em outras escolas facilitou a criação de sinergias entre nós que criaram uma atmosfera segura que permitiu que naquele espaço e tempo aparecessem soluções para problemas decorrentes da prática.

A criação desta atmosfera segura de partilha e reflexão sobre a prática só foi possível através da professora supervisora, facilitadora de todo este processo. A socialização proporcionada pelas tutorias foi essencial na construção da minha aprendizagem de ser professora. Desde logo, foi responsável pelo facto de ter enveredado por este caminho de autorreflexão. Este trabalho nasceu da semente plantada durante as tutorias. “Neste caminho, a Carla tem a oportunidade de “brilhar”, disse-me a professora supervisora. E a verdade é que, apesar das dificuldades, percorrer este caminho fez-me brilhar cá dentro. Talvez mais ninguém se vá aperceber desse brilho, mas eu resgatei essa luz que me conduzirá a melhores práticas no futuro.



### **3.3. A importância deste caminho para a construção da minha identidade profissional**

“Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo”, dizia Sócrates. O trabalho desenvolvido durante as práticas e que me levou a esta investigação sobre a construção do meu *eu* profissional, acabou por se transformar num caminho de autoconhecimento, de descoberta da profissional da Educação Básica que quero ser.

Atribuem-nos uma identidade à nascença, mas a verdade é que a vamos construindo ao longo da vida a partir das múltiplas interações que estabelecemos, dos papéis que desempenhamos socialmente e que muitas vezes nos são atribuídos por outros.

Ter o tempo e a oportunidade de me conhecer através da minha prática educativa permitiu-me perceber a importância da escolha, da intenção, do foco. As nossas escolhas educativas definem-nos enquanto profissionais, e, por isso, percebi que as minhas escolhas devem ir no sentido da educadora/professora que quero ser: criativa, autónoma, flexível, mediadora de um processo de desenvolvimento holístico da criança.

A formação inicial e a interação com outros profissionais fez com que definisse melhor a minha identidade profissional, no sentido de a polir aprendendo com outros, mas sem pôr de lado a minha singularidade.

Adotei ao longo deste percurso de formação profissional uma atitude de abertura à inovação, de aprender tudo com todos e depois fazer passar pela minha teia apenas os “sonhos bons”, as boas práticas.

Partindo-se do princípio que todas as profissões têm uma identidade, existe uma identidade profissional do professor, ou seja, uma “maneira” de ser professor. A sua construção faz-se no *caminho*, no percurso que todo o profissional inicia com a formação académica e que agora percorro; mas não termina aqui. É um processo contínuo, que só um professor que seja *caçador de sonhos* pode abraçar.

### **3.4. O valor desta narrativa na (des)construção do meu caminho formativo**

A construção desta narrativa da prática deu-me a possibilidade de aprofundar o conhecimento de *mim* enquanto futura profissional da Educação Básica e a ter mais consciência do caminho que percorri ao longo da formação inicial de professores, onde me fui construindo como profissional a partir das experiências que vivi. Atrevo-me mesmo a dizer que o *eu* que começou esta “investigação narrativa” não é o mesmo que agora a termina. No decurso deste

trabalho mudei, porque a vivência deste processo me obrigou à desconstrução e reconstrução permanente de mim mesma e das minhas concepções da profissão e da vida.

Esta narrativa transformou-se, portanto, ela mesma, num caminho de formação e desenvolvimento profissional, uma vez que me levou a olhar novamente não só para os momentos da prática, mas também para o conjunto das reflexões que tinha realizado em torno deles. Para minha surpresa, verifiquei que os meus momentos reflexivos se fixaram mais na ação e menos em mim, mais no exterior e menos no interior. No decorrer da prática sempre senti que havia tantas coisas para absorver, para aprender e isso era para mim o mais importante. Portanto, descrever a ação era uma forma natural de atribuir significado ao que desenvolvia nas minhas intervenções, de ver a minha ação em “câmara lenta” e avaliá-la a partir daí. A reflexão de mim sobre mim acontecia a um nível mais profundo que não passava para o papel.

Assim, este trabalho permitiu tomar consciência destes factos no sentido de melhorá-los. Por outro lado, também consistiu numa oportunidade de experimentar um outro nível de reflexão que não me foi possível antes e para o qual talvez não estivesse preparada.

Na construção de uma narrativa da prática, quem investiga é simultaneamente o investigado e o desafio consiste no esforço de descrever as experiências ao mesmo tempo que se tenta integrá-las e se procura que elas façam sentido.

Para interiorizar o que aprendemos, temos, por vezes, de esquecer o que se aprendeu. Por isso, foram muitos os momentos em que tive de parar; houve outros tantos em que senti que não ia conseguir. Mas tudo tem um tempo para acontecer e o desenvolvimento profissional vai acontecendo à medida que se vai trilhando o caminho.

Em conclusão, esta narrativa da prática foi fundamental para a desconstrução deste caminho e para a formação da minha identidade enquanto profissional reflexivo, um *caçador de sonhos*, que vai recolhendo as práticas, as metodologias, as posturas, os sentidos, mas que apenas deixa passar pelo seu centro aquilo que melhor o define enquanto professor/educador, e o que melhor promove o desenvolvimento integral das crianças e o seu próprio, também.

“Talvez não precisasses de ler esta carta, mas eu é que precisava de a escrever” (Nóvoa, 2015).



## **Considerações finais**



## Considerações finais

*Os sonhos não determinam o lugar em que você vai estar,  
mas produzem a força necessária para tirá-lo do lugar onde se encontra.*

(Augusto Cury)

O trabalho apresentado ao longo destas páginas teve como objetivo refletir acerca do caminho formativo percorrido por mim, ao longo dos anos da formação inicial, para me tornar uma profissional da Educação Básica reflexiva e autônoma nas minhas práticas.

Entendo que ter percorrido este caminho foi uma oportunidade de me conhecer melhor e de poder refletir sobre a minha formação profissional, e as minhas práticas, a um nível que não me foi possível anteriormente, devido à necessidade de distância relativamente às experiências vividas, aos pensamentos pensados, às emoções sentidas...

Revisitar o caminho permitiu que duas narrativas (a do participante e a do investigador) se encontrassem para formar sentidos, ajudando na (des)construção das minhas experiências formativas, no sentido de procurar a melhoria das minhas práticas no futuro.

Uma vez que tive a oportunidade de revisitar e refletir sobre as reflexões que produzi ao longo da formação, apercebi-me que elas assumiram, desde sempre, um estilo marcadamente descritivo, aliado à preocupação de justificar a prática com a teoria. Poucas vezes, adotei uma visão pessoal, um “olhar mais para dentro”, o que também se refletiu na análise efetuada através do *software* MAXQDA 12. Ainda que eu não tenha procedido a uma análise quantitativa dos resultados, já que para o estudo apenas era relevante identificar a presença das dimensões na minha formação profissional, pude verificar que as dimensões que estiveram mais presentes, ao longo das minhas reflexões, foram a *aprendizagem profissional* e o *conhecimento profissional*; a menos presente, foi a *identidade profissional*. Talvez porque se trate de uma dimensão que se encontra imiscuída nas outras: a identidade profissional, ao mesmo tempo que é construída, atribui-nos uma especificidade na forma como aprendemos a profissão e adquirimos o conhecimento, na forma como interagimos e nos relacionamos com os outros. Então, a identidade profissional, ao mesmo tempo que se constrói com os contributos das outras dimensões, intervém nos sentidos que lhes atribuímos. Neste sentido, justifico a dificuldade que muitas vezes senti ao analisar a dimensão presente em determinado momento, dada a óbvia relação entre todas as dimensões.

Outra das dificuldades sentidas no decurso deste trabalho prendeu-se com a filtragem e a sistematização de toda informação que foi necessária à construção desta narrativa, que acabou por se revelar bastante exigente, tendo em conta o tempo disponível. Se mais tempo houvesse e mais espaço tivesse, poderiam ter sido consideradas outras opções, outros patamares de investigação, outros níveis de profundidade. A investigação poder-se-ia alargar, por exemplo, à reflexão narrativa dos relatórios de observação produzidos durante a licenciatura, ou a outros momentos, *estórias*, no decorrer da formação inicial, que foram significativos para construção da minha identidade profissional. Outras temáticas poderiam, ainda, ter sido abordadas, nomeadamente, o professor como prático reflexivo e a importância da prática reflexiva no desenvolvimento profissional.

Os objetivos delineados, inicialmente, para o *caminho*, foram alcançados. No entanto, fica a sensação de que não se consegue registar no papel a verdadeira transformação do *eu* (profissional/pessoal), porque essa é interna, e nem todas as aprendizagens que se fizeram durante este caminho de formação e reflexão. A verdadeira alquimia, que transformará as pedras deste caminho em ouro, dar-se-á com o tempo, à medida que me desenvolvo profissionalmente.

Chegar à síntese de mim própria, enquanto educadora/professora será um longo e minucioso processo, implicará um trabalho de (des)construção permanente. Mas eu sou uma *caçadora de sonhos*, que se move livremente no ar, recolhendo as melhores práticas, apenas *aquelas* que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, e o meu próprio também.

## **Referências bibliográficas**





## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em B. P. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (p. 26). Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, M. (2005). *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação formação. Dissertação de Doutoramento* (Vol. I e II). Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2008). *Inovação educativa e investigação-ação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, F. A. (1997). *O encontro com a realidade docente - Estudo exploratório (auto)biográfico. (Tese de Doutoramento)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alves, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Curricular.
- Amiguiño, A. (1998). Formação de professores - à procura de projetos institucionais globais. *Aprender*, 21.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), pp. 358-371.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *FQS-Forum: Qualitive Social Research Sozialforschung*, 6 (1), artigo 12.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.

Bragagnolo Frison, L. (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação* , 25(2), 217-240.

Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação* , 34, n. 2, 157-164.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 12 (1), 181-204.

Carvalho, L. (1996). A Formação Inicial de professores Revisitada: Contributos de Investigação sobre a Socialização dos Professores. Em C. d. Al, *Formação de Professores de educação Física. Conceção, Investigação, Práticas* (pp. 37-56). Lisboa: F.M.H.

Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão, recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio.

Clandinin, D., & Connelly, F. (1991). Narrative and story in practice and research. Em D. Shon, *The reflective turn: case studies in and on educational practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College.

Cunha, A. C. (2003). A socialização dos professores e os ciclos de vida profissional. *Educação em Revista* , 4, 51-64.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1971 ). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa* , 42(146), pp. 351-367.

Dubar, C. (1997). *A socialização*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* , 08, 37.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação* , XI, n° 1, 17-29.

- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A. e Simão, A. M. . (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* , 354, 47-70.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus.
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Josso, M. C. (1988). Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. Em A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre* , 18.
- Kenski, V. (1994). Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa* , 90, 45-51.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. Em & M. L. Alonso, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Almedina.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. Em M. A. Flores, & S. A. M., *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Magualde: Pedago.
- Marcelo García, C. (2009). A identidade docente: constantes desafios. *Formação docente*. 1, 41-56.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo García, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.

Medeiros, R., & Valente, G. (2010). A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2).

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Minho, U. d. (2007). Dossier do Curso de Mestrado em Educação Pré- escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Revista inovação*, 01, 63-76.

Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. Em A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H., Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, IIª Série, nº 3.

Nóvoa, A. (2002). Concepções e práticas de formação contínua de professores. Em *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de inovação curricular.

Nóvoa, A., Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H. Ministério da Saúde.

Oliveira, M. (2006). *O desafio à formação de professores de enfermagem - um contributo para a mudança das práticas*. Lisboa: Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Pereira, C. (30 de abril de 2009). O lugar da investigação na formação de professores. *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigar, Avaliar e Descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Pimenta, S., & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista Portuguesa de formação de Professores*, 1, 1-13.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação por competências*. Lisboa: Presença.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

Sanz, R. (2006). *Tutoría y orientación en la Universidad*. Obtido em 5 de 09 de 2015, de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-1.pdf>

Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. Em J. Formosinho, *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 303 -327). Porto: Editora Porto, LDA.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado* , 2 (9).

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* , 9(2), pp. 1-30.

Silva, A. M. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. Em A. F. (org.), *Curriculo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 119-137). Porto: Porto Editora.

Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional – estudo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico*. (Vol. I e II). Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, et al., *O construtivismo na sala de aula* (pp. 28-53). Porto: ASA.

Souza, E. C. (2006). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS.

Tejada Fernández, J. (2009a). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación* , 13(2), 1-15.

Tejada Fernández, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación* , 463-477.

Tejada Fernández, J., & Carvalho, M. L. (2013). El prácticum en la formación inicial de maestros: percepciones de los tutores da Universidad de educación infantil y primaria. *Atas de*

*XII Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: Un practicum para la formación integral de los estudiantes*, (pp. 1583-1596). Poio, Pontevedra.

Tejada Fernández, J., Carvalho, M. L., & Bueno, C. R. (2014). O papel da prática profissional/prácticum na formação de professores: um olhar dos professores tutores universitários. *Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

Tejada, J. (2006). El Practicum. Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía. Barcelona: Edición Técnica Digital.

Torrecilla, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. UNESCO. Santiago do Chile: UNESCO.

Unesco. (1998). *Relatório mundial de educação de 1998 - Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Asa

Valente, G., & Viana, L. (2009). Da formação por competências à prática docente reflexiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(48).

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Watson, J. (1988). *Nursing: human science and human care. A theory of nursing*. New York: National League for Nursing.

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria : el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. Em W. R. Houston, *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan.

## **Legislação Referenciada**

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 37 37 - Estatuto da Carreira Docente

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo (Republicação da Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro)

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 38. – Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência



## **Anexos**

## Anexo 1 – Notícia publicada no Correio do Minho sobre o lançamento do livro Palavras (con)Sentidas

correiodominho.pt 12 de Fevereiro 2015

Braga 7

# Crianças escreveram livro 'Palavras (Con)sentidas'

**PROJECTO** foi desenvolvido por alunas estagiárias da Universidade do Minho, e contou com a participação dos alunos do primeiro ano da EBI de Sequeira.



Alunos do primeiro ano da EBI de Sequeira e autores do livro 'Palavras (Con)sentidas'

**EBI DE SEQUEIRA**  
[Miguel Viana]

Os alunos do primeiro ano da Escola do Ensino Básico número 1 (EB1) de Sequeira deram a conhecer ontem o livro 'Palavras (Con)sentidas'.

A obra resultou de um pano elaborado pelos alunos, onde cada um escreveu uma palavra que tivesse significado para a sua família.

"Fizemos um pano com as palavras que escrevemos e o livro sugia da 'Fábrica das Palavras' que é o nosso projecto", disse o João, um dos alunos do primeiro ano.

O Rui acrescentou que "queríamos descobrir como é que as palavras entram nos livros e por isso fomos visitar uma editora". O projecto contou com a colaboração de duas alunas estagiárias do Mestrado em pré-escolar e Primeiro Ciclo da Universidade do Minho.

"Partilhamos uma história chamada 'A Grande Fábrica das Palavras' e após a história os meninos quiseram saber como é que as palavras vão para dentro dos livros, se podemos construir palavras ou brincar com as palavras. Este livro é o culminar de todo o projecto. Como queriam saber se as palavras sentem ou fazem sentir, foram para a família descobrir qual era a palavra mais importante", salientou a estagiária Rita Azevedo.

Sameiro Fernandes, coordenadora da EBI destacou que o livro contribuiu para que as crianças descobrissem o poder das palavras, "É fundamental a escola fazer prevalecer a força das

palavras. Acho que se está a perder muito o sentido do valor das palavras e a escola é um meio privilegiado para que as crianças sintam o valor e o poder da palavra", disse Sameiro Fernandes.

No tocante à associação de pais, o presidente Nuno Oliveira, referiu que os pais estão interessados em participar nas actividades da escola. O tema da escola é 'Uma Escola, Uma Família', para as crianças verem que as famílias estão muito interligadas com a escola, para que vejam que a escola é a segunda família delas".

As palavras mais utilizadas pelos alunos foram amor, união e felicidade.

A apresentação do livro decorreu durante um Feira do Livro organizada no recinto da escola de Sequeira.

## Agenda

### Inscrições abertas 'SOS Azulejo 2015' sensibiliza alunos do 1.º ciclo para o património

O Gabinete de Arqueologia do Município de Braga, no âmbito da dinamização dos Azulejos do Convento do Pólo, associa-se ao projecto 'SOS Azulejo'. Promovido anualmente pelo Museu da Polícia Judiciária, a ação 'Escola SOS Azulejo', tem como intuito a sensibilização de alunos das escolas do 1.º ciclo do ensino básico para a importância da salvaguarda do património cultural, e em particular do património azulejar.

A iniciativa de caráter nacional tem data marcada para 6 de Maio e realiza-se-á, em Braga, na Praça Conde de Agrolongo, junto ao Convento do Pólo. A ação consiste na dedicatória de alunos das escolas de cada concelho, a uma praça, em que cada aluno transporta e coloca no chão o seu 'azulejo', em cartolina, previamente realizado na sala de aula com o apoio da professora, formando, assim, um painel de azulejos. Os interessados em participar devem proceder à inscrição prévia, até 27 de Fevereiro, junto do Gabinete de Arqueologia, [arqueologia@gmail.com].



### Condições climatéricas adversas Cortejo de Carnaval das escolas realiza-se na Grande Nave do PEB

O habitual cortejo de escolas e a animação infantil de Carnaval, realizados pelo Município de Braga, decorrerá, este ano, na Grande Nave do Parque de Exposições.

As condições climatéricas adversas previstas para o dia levam o pelouro da Educação, responsável pela organização do evento, a optar pelo espaço fechado do PEB em detrimento da Avenida Central, onde tem sido realizado este evento nos últimos anos. Com início marcado para as 10 horas de amanhã, a festa dedicada aos mais pequenos de escolas e IPSS irá contar com animação de malabaristas, palhaços de uma banda de música.

### Tarde carnavalesca Minhotos Marotos animam Carnaval da Misericórdia de Braga

A Misericórdia de Braga realiza hoje, pelas 15 horas, essa festa de Carnaval. Este ano contam com a presença de um convidado especial, que de forma solidária vai animar a tarde carnavalesca - 'Os Minhotos Marotos'.

### Cóvelo Celeirós vive Carvalnal com tradicional cortejo fúnebre

A freguesia de Celeirós vive este fim-de-semana o Carnaval com o tradicional cortejo fúnebre da residência do falecido até à Capela Mortuária. No domingo à noite será lido o Testamento de Judas Catarina e na final da Queima do Judas Catarina.



**The Legendary**

MÚSICA

14 Fev

Sábado, 22h00, SP

19€ / Cartão Quadrilátero 7,50€

M6

**Noite São Valentim**

**Anexo 2 – Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Pedagogia de infância (CD-ROM)**

**Anexo 3 – Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Contextos Educativos e Prática Profissional (CD-ROM)**

**Anexo 4 – Doc. 1 a 26. Referentes às reflexões semanais realizadas no decorrer da PES I e PESII (CD-ROM)**

**Anexo 5 – “Manhãs da RCSL” – Programa de rádio realizado no âmbito do Trabalho de Projeto “Como é que os nossos pais ouviam música antigamente?” (CD-ROM)**